

Université de Montréal

**Les pratiques de quatre directions d'écoles secondaires en milieu pluriethnique: une
étude exploratoire montréalaise**

**Par
Luciana Pereira Braga**

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de la M. A.
en Éducation comparée et fondements de l'éducation**

Août 2018

© Luciana Pereira Braga, 2018

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

**Les pratiques de quatre directions d'écoles secondaires en milieu pluriethnique: une
étude exploratoire montréalaise**

Présenté par :
Luciana Pereira Braga

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mme Roseline Garon, Ph.D
Présidente-rapporteuse

Marie-Odile Magnan, Ph.D
Directrice de recherche

Andréanne Gélinas-Proulx, Ph.D
Membre du Jury

Résumé

L'immigration est un phénomène social important qui, tout au long de l'histoire humaine, se manifeste sur une grande partie du territoire mondial. Plusieurs enjeux sociaux découlent des vagues de migration internationales récentes. Actuellement, nous pouvons souligner les défis qui émergent dans le domaine de l'éducation, surtout en ce qui concerne les pratiques de directions d'école en milieu pluriethnique. Dans cette logique, cette recherche consiste en une étude qualitative exploratoire, dont l'intérêt principal est d'analyser quelles sont les pratiques adoptées par des directions d'école œuvrant en milieux pluriethniques et quels sont les modèles d'éducation à la diversité qui sont associés à ces pratiques. Pour ce faire, nous présentons une revue de la littérature sur les pratiques de directions d'école dans différents contextes nationaux, classées selon cinq dimensions de la gestion scolaire en milieux pluriethniques (la dimension du pouvoir, la dimension administrative, la dimension de la gestion des ressources humaines, la dimension éducative et la dimension de la gestion des rapports intergroupes). Les données secondaires proviennent d'entrevues semi-dirigées recueillis auprès de quatre directions d'écoles secondaires publiques dans le cadre de l'étude de Braga et Magnan (voir Braga et Magnan, 2015). Après avoir réalisé une analyse de contenu, nous élaborons – en nous basant sur notre cadre théorique – des hypothèses relatives aux modèles d'éducation à la diversité qui seraient à la base des pratiques de directions d'école interrogées. Ce cadre s'inspire largement de la recension élaborée par Potvin *et al.* (2015) qui visait à bonifier la formation initiale des enseignants quant à l'éducation à la diversité ethnoculturelle. Les courants recensés par ces chercheurs ont été classifiés sous quatre grandes approches éducatives : l'éducation inter/multiculturelle, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation antiraciste et l'éducation inclusive. L'analyse des résultats relève un modèle mixte de gestion scolaire en milieu pluriethnique, à la fois inter/multiculturel (*diriger pour l'harmonie*) et inclusif (*diriger pour améliorer les résultats et pour augmenter les taux de réussite des élèves*). Le modèle d'éducation à la citoyenneté et l'approche d'éducation antiraciste se sont avérés absents de nos résultats. En conclusion, nous discutons la pertinence de bonifier la formation et l'accompagnement professionnel des directions d'école en milieux pluriethniques. Également, nous soulevons l'importance de réfléchir à l'élaboration et l'implantation de politiques scolaires pour une gestion à la fois plus axée sur le combat contre le racisme et les iniquités; et plus engagée dans

la formation de jeunes citoyens impliqués dans l’activisme politique pour la justice sociale et le bien commun.

Mots clés

Administration scolaire, directions d’école, milieux pluriethniques, éducation interculturelle, éducation multiculturelle, éducation antiraciste, éducation inclusive, recherche qualitative, étude exploratoire, diversité ethnoculturelle, diversité linguistique, diversité religieuse.

Abstract

Immigration is an important social phenomenon that has manifested itself across the globe throughout human history. As many questions arise from the more recent international migration waves and patterns, we can highlight the new challenges faced by school principals, particularly as it pertains to the practices that are being implemented in multiethnic environments. In this context, this research consists of a qualitative exploratory study, whose main objective is to analyse what practices are adopted by principals working in multiethnic environments and what models of diversity education are associated with these practices. To achieve this, we presented a review of the literature on principals' practices in different national contexts, classified in five dimensions of school management in multiethnic environments (the power dimension, the administrative dimension, the human resource management, the educational dimension and the management dimension of intergroup reporting). The secondary data comes from semi-structured interviews that were conducted with four different public high-school principals as part of Magnan's research (see Braga and Magnan, 2015).

As part of this study, we favoured semi-structured interviews to collect the data. Then, based on our theoretical framework, we developed hypotheses about the models that would be used as the basis of the principals' practices. This framework is largely inspired by the review developed by Potvin et al. (2015), which aimed at improving initial teacher training on ethnocultural diversity education. The different currents identified by this researcher have been classified under four broad educational approaches: inter/multicultural education, citizenship education, anti-racist education and inclusive education. In analyzing the results, we arrived at a mixed model of multi-ethnic school management that was both inter/multicultural (lead for harmony) and inclusive (lead to improve outcomes and increase student success rates). However, the citizenship education model and the anti-racist education approach were absent in our results. In fact, manifestations of stereotypes and an assimilationist approach to the management of linguistic diversity were identified. For those reasons, we discussed the relevance of improving the training and professional support of school principals in multiethnic environments, as well as the development and implementation of school policies that promote a type of management that is more centered around the fight against racism and inequities; and more engaged in

training young citizens to be involved in political activism focused around social justice and the common good.

Keywords

School administration, school principals, multiethnic environments, intercultural education, multicultural education, anti-racism education, inclusive education, qualitative research, exploratory study, ethnocultural diversity, linguistic diversity, religious diversity.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux.....	x
Liste des sigles ou abréviations	xi
Remerciements	xiii
Introduction.....	2
 Chapitre 1 Problématique	 6
1.1. La diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires : le contexte mondial et local.	6
1.2. Différents élèves, différents enjeux	7
1.2.1. Le choix du terme « réussite éducative »	8
1.3. Des politiques éducatives valorisant la réussite éducative pour tous	8
1.4. Les pratiques éducatives dans les écoles en milieux pluriethniques au Québec	11
1.5. L'effet établissement et l'importance du rôle du gestionnaire scolaire	12
1.6. Les pratiques de directions d'école en milieu pluriethnique : une revue de la littérature	15
1.6.1. La dimension du pouvoir	18
1.6.2. La dimension administrative	19
1.6.3. La dimension de la gestion des ressources humaines	20
1.6.4. La dimension éducative	22
1.6.5. La dimension des rapports intergroupes	26
1.7. La pertinence et la question générale de notre recherche.....	31
 Chapitre 2 Cadre théorique	 34
2.1. Justification des choix conceptuels : les modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse	34
2.1.1. Les savoir-faire et les pratiques des directions : un rapprochement possible	37
2.2. Des modèles d'éducation à la diversité : fondements théoriques pour les pratiques des acteurs scolaires	37

2.2.1.	Le modèle de l'éducation interculturelle et multiculturelle	38
2.2.2.	Le modèle de l'éducation à la citoyenneté démocratique	41
2.2.3.	Le modèle de l'éducation antiraciste	44
2.2.4.	Le modèle d'éducation inclusive	46
2.2.5.	Résumé du cadre théorique	50
Chapitre 3 Cadre méthodologique		55
3.1.	Le type de recherche	55
3.2.	La description des participants	55
3.2.1.	Directrice 1	56
3.2.2.	Directrice 2	57
3.2.3.	Directeur 3	57
3.2.4.	Directeur 4	57
3.3.	La description des instruments et de la procédure de collecte de données	58
3.4.	Les stratégies d'analyse des données	59
3.4.1.	Grille de codage pour l'analyse des pratiques de directions d'école en milieux pluriethniques.....	60
3.5.	La dimension éthique	62
3.6.	Les limites sur le plan méthodologique.....	62
Chapitre 4 Résultats		64
4.1.	Analyse des pratiques de chaque dimension de la gestion scolaire en milieu pluriethnique selon les modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle.....	64
4.1.1.	L'analyse des pratiques de la dimension du pouvoir	65
4.1.2.	L'analyse de pratiques de la dimension administrative	67
4.1.3.	L'analyse de pratiques de la dimension de la gestion des ressources humaines	71
4.1.4.	L'analyse de pratiques de la dimension éducative.....	75
4.1.5.	L'analyse de pratiques de la dimension de la gestion de rapports intergroupes	91
4.2.	Synthèse de résultats	104
4.2.1.	Les pratiques de direction œuvrant en milieu pluriethnique associées au modèle de l'éducation inclusive	105
4.2.2.	Les pratiques de direction œuvrant en milieu pluriethnique associées au modèle de l'éducation inter/multiculturelle.....	108

Chapitre 5 Interprétation et discussion des résultats	112
5.1. Un modèle mixte d'éducation à la diversité ethnoculturelle.....	113
5.1.1. Le modèle inter/multiculturel : <i>diriger pour l'harmonie</i>	113
5.1.2. Le modèle d'éducation inclusive : <i>diriger pour améliorer les résultats et augmenter les taux de réussite des élèves</i>	114
5.2. L'absence de pratiques liées au modèle d'éducation à la citoyenneté et à l'éducation antiraciste	116
5.2.1. Le modèle d'éducation à la citoyenneté.....	116
5.2.1. Le modèle d'éducation antiraciste	117
5.3. Des résultats inattendus.....	120
5.3.1. Des manifestations de stéréotypes	121
5.3.2. L'approche assimilationniste dans la gestion de la diversité linguistique	122
Conclusions générales.....	126
Références	133
Annexe A: Guide d'entretien	i
Annexe B : Formulaire de consentement.....	iii

Liste des tableaux

Tableau 1 – Cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique	30
Tableau 3 – Les principales approches théoriques et leurs théoriciens.....	36
Tableau 2 – Les quatre principes d’action de l’éducation inclusive	48
Tableau 4 – Grille de codage pour l’analyse des pratiques de directions d’école œuvrant en milieux pluriethniques	61
Tableau 5 – Analyse des pratiques de la dimension du pouvoir selon les modèles d’éducation à la diversité.....	66
Tableau 6 – Analyse des pratiques de la dimension administrative selon les modèles d’éducation à la diversité.....	70
Tableau 7 – Analyse des pratiques de la dimension de la gestion de ressources humaines selon les modèles d’éducation à la diversité	74
Tableau 8 – Analyse des pratiques de la dimension éducative selon les modèles d’éducation à la diversité.....	88
Tableau 9 – Analyse des pratiques de la dimension des rapports intergroupes selon les modèles d’éducation à la diversité.....	103

Liste des sigles ou abréviations

CAFÉ	Centre d'aide au Français Écrit
CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
CPÉR	Comité plurifacultaire de la recherche
CRÉPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay
CRSH	Centre de Recherche en Sciences Humaines
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSEM	Commission scolaire English-Montréal
CSLBP	Commission scolaire Lester-B.-Person
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
CSPI	Commission scolaire de Pointe-de-l'Île
DESA	Département des affaires économiques et sociales – Division de la population
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
FMS	Formation de métiers spécialisés
FPT	Formation préparatoire au travail
FRQSC	Fonds de recherche du Québec Science et Culture
FSE/UEM	Faculté de Sciences de l'Éducation / Université de Montréal
GRH	Gestion de ressources humaines
GRI	Gestion de rapports intergroupes
GRIES	Groupe de Recherche Immigration, Équité, Scolarisation
ILSS	Intégration linguistique sociale et scolaire
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MMF	Milieu minoritaire francophone
NOUS	Nos origines, une société
OECD	The Organization for Economic Co-operation and Development
UEM	Université de Montréal
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

Ce mémoire est dédié aux peuples racisés et opprimés, à toutes les familles immigrantes et à toutes les personnes (bébés, enfants, adolescents, adultes et personnes âgées) réfugiées, spécialement aux femmes, spécialement aux mères.

Je dédie ce mémoire également à toutes les directions d'école qui conduisent leurs équipes à combattre le racisme et qui contribuent à la construction de projets scolaires et sociétaux plus justes et plus équitables envers toute forme de diversité.

Remerciements

Merci à Marie-Odile Magnan ma directrice de recherche qui m'a accompagnée avec douceur autant dans les moments plaisants que dans les moments très difficiles de ces quatre années à la maîtrise. À Maryse Potvin qui a participé à l'évaluation de mon devis de recherche avec énergie, sagesse et affection.

Merci Mme Roseline Garon, professeure au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, et Andréanne Gélinas-Proulx, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais pour leurs lectures et leurs contributions à mon parcours académique et professionnel.

À Chantal Viau et à Lucie Lefrançois. À l'équipe du CEETUM, spécialement à Chantale et à Josefina. À Julie Larochelle-Audet pour tous les petits moments importants de soutien, les conversations de couloirs et les sourires, toujours une inspiration professionnelle et personnelle pour moi. À Elham pour les mots, les gestes et la présence d'une sœur spéciale de l'immigration. Merci à tous les étudiants et étudiantes de Marie-Odile pour les traditionnels soupers au *Tontons Flingueurs*.

Merci à Lou pour l'écoute lors des moments de crise, pour son appui permanent et pour avoir fait Benita avec moi. À notre petite, grande amour, merci à toi pour ta peau douce, pour tes chansons, tes blagues et pour la chaleur de ton corps.

Merci à mes sœurs de sang, Liliane et Ligia, femmes brésiliennes afro-descendantes engagées et politisées, extrêmement intelligentes et sages, amoureuses de loin et de près, conseillères, accueillantes, généreuses, toujours prêtes à me soutenir, moi et ma fille, jour et nuit.

À mon père, qui a toujours accepté et appuyé mes décisions même si ce n'était pas toujours à son goût. À toute ma famille de sang brésilienne. Aux grands-parents de ma fille. Aux familles anglaises, françaises, cubaines et canadiennes, spécialement à mes sœurs *Beijinho Doce* et à la famille Nomadic Massive.

Un gros merci spécial à mon amie Lidia Barreiros, à Paulo Bottas et au « 'tit Loulou » pour avoir partagé leur maison, leur temps, leurs cœurs et leurs jouets avec nous. Merci à mes amies brésiliennes qui m'ont gardée dans leurs cœurs toutes ces années.

J'ai de la gratitude aussi d'avoir reçu des bourses (FRQSC, CRSH, FSÉ/UEM, CEETUM, GRIES) et de l'aide financière du Ministère de l'Éducation pendant la période de la maîtrise.

À *mãe Amália* et aux guides spirituels. Aux encens, aux bougies, aux plantes, aux bains, aux entités, saints et orixás. Aux thés calmants et énergisants, aux choco-thérapies, aux bonbons, aux biscuits et aux pains. Aux pratiques de méditation en pleine conscience. À la musique de Tiganá Santana, Luedji Luna, Vanessa da Mata, Céu et Gilberto Gil.

Un gros merci à Nice, à ma psychologue Karine Roy-Déry, à mon acupunctrice, mon ostéopathe et ma prof de yoga thérapeutique et à ma nouvelle amie Roxana Ionas. À Dona

Vânia, à Adriana et à Adriele qui m'ont aidée à prendre soin de moi, de mon alimentation, de mon esprit et de ma maison.

Un merci énorme à mes sages-femmes Maude et Arianne et à toute l'équipe de femmes qui travaillent à la Maison de Naissance de Côte des Neiges et qui ont fait en sorte que l'arrivée de Benita dans notre monde a été l'expérience la plus transformatrice de ma vie.

Merci à Luci et à tia Romana.

Merci à mes ancêtres blancs, noirs, caboclos, cafuzos et mamelucos.

En dernier, merci à ma mère, Maria Aparecida Pereira Braga qui est passée vers le monde invisible et devenue ancestrale au tout début de ma maîtrise, me laissant son intensité, sa sensibilité, son amour inconditionnel et éternel. Tout ce que je suis, je le dois à ma mère et à mon père. Je t'aime, *mãe*. Quel que soit l'espace ou le temps. Quel que soit l'univers ou le cosmos. Aujourd'hui et toujours.

Introduction

Introduction

Les recherches dans le domaine de l'administration en éducation en milieu pluriethnique¹ démontrent que les directions² peuvent avoir un rôle important dans la promotion de changements organisationnels (administratifs et pédagogiques) en lien avec la gestion des enjeux spécifiques à ce type de milieu. Selon les pratiques adoptées par les directions, ces changements organisationnels peuvent favoriser l'instruction et la socialisation de tous les élèves, soit ceux qui appartiennent à la société d'accueil, ceux qui sont issus de l'immigration ou considérés comme faisant partie des groupes minorisés racialisés ou historiquement marginalisés. En effet, les directions peuvent avoir un rôle significatif dans l'implication de l'école face aux luttes sociales plus larges, comme la lutte contre toutes formes d'injustices ou d'inégalités sociales (liées au racisme, à l'appartenance à une classe sociale, au sexisme, au linguicisme, aux croyances religieuses, à l'orientation sexuelle, etc.). Néanmoins, la littérature montre que dans les écoles en milieu pluriethnique où les directions ne sont pas bien outillées pour mobiliser le personnel scolaire autour des enjeux spécifiques liés à ce type de milieu, nous observons des inégalités en termes de performance et de réussite entre les élèves issus du groupe majoritaire de la société d'accueil et les élèves issus des groupes minorisés.

Ainsi, l'objectif de cette recherche est d'analyser les pratiques de directions d'écoles publiques qui se situent dans des quartiers à grande concentration d'élèves issus de l'immigration (de première et de deuxième génération) sur l'Île de Montréal, ville qui reçoit le plus grand nombre d'élèves issus de l'immigration dans la province du Québec. L'intérêt principal de la recherche est d'analyser quelles sont les pratiques adoptées par ces directions et quels sont les modèles d'éducation à la diversité qui pourraient être associés à ces pratiques. En nous basant sur quatre modèles d'éducation à la diversité (éducation inter/multiculturelle, éducation à la citoyenneté, éducation antiraciste et éducation inclusive), nous élaborerons des hypothèses relatives aux modèles qui seraient à la base des pratiques de directions d'école, dans cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique : la dimension du pouvoir, la dimension administrative,

¹ L'expression « milieu pluriethnique » sera utilisée pour indiquer les milieux ayant une grande concentration de population issue de l'immigration, de différentes origines ethnoculturelles et parlant différentes langues et pratiquant diverses religions.

² Dans ce mémoire, le terme « directions » renvoie à la fois aux directions et aux directions adjointes.

la dimension de la gestion des ressources humaines, la dimension éducative et la dimension de la gestion des rapports intergroupes.

Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique qui justifie l'importance de réaliser des études sur les pratiques des directions d'école en milieu pluriethnique. En ce sens, une brève description des mouvements migratoires qui se répercutent sur les réalités scolaires au Québec et à Montréal ainsi que les défis qui en découlent pour le personnel scolaire, notamment les directions d'école, sont exposés dans la première partie du texte. Après avoir explicité le contexte québécois en matière d'éducation et de gestion scolaire en milieu pluriethnique, une revue de la littérature existante sur les pratiques adoptées par les directions d'école en milieux pluriethniques est présentée. Ces pratiques ont été recensées dans le cadre d'études empiriques menées dans différents contextes au Canada et dans d'autres contextes nationaux.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique composé de quatre courants d'éducation à la diversité ethnoculturelle : l'éducation inter/multiculturelle, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation antiraciste, l'éducation inclusive. Ces courants sont notamment mobilisés dans les travaux nationaux et internationaux portant sur la formation initiale et continue des enseignants³.

Dans le troisième chapitre, nous décrivons le cadre méthodologique et nous expliquons les raisons pour lesquelles les données secondaires d'entrevues semi-dirigées auprès des directions d'école tirées de la recherche de Braga et Magnan (voir Braga et Magnan, 2015) ont été choisies comme corpus. Dans ce même chapitre, nous explicitons les différences entre l'étude principale (Braga et Magnan, 2015) et notre recherche ainsi que les stratégies d'analyse des données qui ont été privilégiées dans cette étude (Van der Maren, 2004).

Finalement, dans le quatrième chapitre, les résultats sont exposés et analysés à l'aide des quatre courants d'éducation à la diversité ethnoculturelle.

³ Dans le présent mémoire, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois la valeur d'un féminin et d'un masculin.

Par la suite, dans le cinquième chapitre, ces résultats sont interprétés et discutés en établissant des liens avec les études recensées dans la revue de la littérature présentée au chapitre 1. Dans la dernière portion du mémoire, un retour sur le déroulement de la recherche est présenté, ainsi que les conclusions générales. Pour terminer, les limites, les pistes de recherche et les retombées de cette recherche sur le plan social et sur le plan scientifique sont précisées.

Chapitre 1 : Problématique

Chapitre 1 Problématique

Dans ce chapitre, nous présentons d’abord une brève description des mouvements migratoires qui se répercutent sur les réalités scolaires au Québec et à Montréal ainsi que les défis qui en découlent pour les directions d’école. Après avoir explicité le contexte québécois en matière d’éducation et de gestion scolaire en milieu pluriethnique, nous résumons la revue de la littérature sur les pratiques adoptées par les directions d’école en milieu pluriethnique.

1.1. La diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires : le contexte mondial et local

On recense aujourd’hui quelque 232 millions de migrants internationaux, dont environ six sur dix demeurent dans les régions développées. Environ la moitié des migrants internationaux résident dans dix pays; les États-Unis accueillent le plus grand nombre de migrants internationaux (45,8 millions, soit 20% du total), tandis que l’Australie et l’Espagne accueillent le moins grand nombre (6,5 millions chacune) (OECD, 2016). Le Canada est en huitième position, accueillant 7,3 millions de migrants internationaux en 2013, dont des titulaires de permis de travail, des étudiants internationaux, des résidents permanents ou en transition vers le statut de résident permanent et des demandeurs d’asile. Si, en 2004, le Canada comptait 235 823 immigrants résidents permanents, en 2013, ce nombre est passé à 258 953, soit environ 0,7 % de la population totale du pays. Presque 90 % de ces résidents permanents se concentrent dans quatre provinces canadiennes. L’Ontario arrive en premier, avec 40% des résidents permanents du pays et en deuxième, le Québec avec 20,1%; l’Alberta et la Colombie-Britannique se partagent la 3^e place avec 14% (Statistique Canada, 2016). Au Québec, c’est à Montréal que la population immigrante se concentre. Cette ville est, en effet, la principale région d’accueil des immigrants : 63 % des immigrants résidents permanents admis dans cette province entre 2007 et 2011 y résidaient en janvier 2013 (ISQ, 2013). Cette ville accueille 17 % des résidents permanents du pays, devant Winnipeg, qui en accueille seulement 4,3 % et Vancouver, 11,4 % pour la même période. Ainsi, Montréal se fait seulement devancer par Toronto, qui héberge le plus grand nombre de résidents permanents du pays, soit 31,5 %. Plusieurs enjeux découlent de la grande concentration d’immigrants dans une même région, dont les enjeux relatifs à l’inclusion sociale, notamment à l’inclusion scolaire. Cette dernière sera traitée de façon plus

approfondie dans la prochaine section.

1.2. Différents élèves, différents enjeux

Qui sont les enfants et les adolescents qui arrivent à Montréal à travers les processus migratoires? Quels sont les enjeux auxquels ces populations sont confrontées au moment d'entrer à l'école ? Selon le Portrait socioculturel des élèves de l'île de Montréal (CGTSIM, 2014), 61% des élèves du primaire et du secondaire public sont issus de l'immigration. Leur répartition est la suivante : 23 % sont des élèves nés à l'extérieur du Canada de parents nés à l'étranger (1^{ère} génération); 28,2 % sont des élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger (2^e génération) et 10,7 % sont des élèves nés au Québec dont un seul des parents est né à l'étranger (2^e génération). En 2013, 192 des 486 écoles publiques montréalaises affichaient une proportion importante d'élèves issus d'autres pays, c'est-à-dire 50 % ou plus⁴. Parmi les élèves issus de l'immigration, un peu plus de la moitié (56%) ont le français ou l'anglais comme langue d'origine (première langue apprise et encore comprise par l'élève). Les 44% restants ont une langue maternelle différente de l'anglais et du français; ce sont les élèves dits allophones. Parmi ces derniers, les langues maternelles les plus importantes sont l'arabe, l'espagnol, le créole, l'italien et le chinois (ces cinq idiomes sont présents comme langues maternelles pour presque 25% de la population des élèves issus de l'immigration dans la région de Montréal). Comme les recherches le soulignent, la densité de l'immigration et la diversification des bassins migratoires ont fait apparaître de nouveaux besoins chez les élèves (Archambault et Chouinard, 2009; Toussaint, 2010). Les défis que l'immigration pose aux écoles s'articulent notamment autour des thèmes suivants : la francisation, la scolarisation et la socialisation des élèves (Bouchamma, 2009). C'est ainsi que dans des milieux pluriethniques, non seulement les enseignants mais, plus largement l'ensemble de la communauté scolaire⁵, doivent adapter leurs pratiques à cette situation, afin de favoriser la scolarisation et la réussite éducative pour tous.

4 Commission scolaire de Montréal (CSDM) : 87/192; Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) : 63/92; Commission scolaire Pointe-de-l'Île (CSPI) : 39/66; Commission scolaire English-Montréal (CSEM) : 4/80 et Commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP) : 0/56.

5 Par l'ensemble de la communauté scolaire, nous voulons dire les enseignants, les intervenants spécialisés, les directions, le personnel administratif, les parents, les élèves et la communauté autour de l'école.

1.2.1. Le choix du terme « réussite éducative »

Le terme « réussite éducative » a été priorisé parce qu'il concerne à la fois l'instruction (intégration de savoirs théoriques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle) (CRÉPAS, 2017). La réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'élève sont aussi des dimensions importantes de ce concept. Ainsi, la réussite éducative est beaucoup plus large que la réussite scolaire, synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire où les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs principaux.

1.3. Des politiques éducatives valorisant la réussite éducative pour tous

Afin de favoriser le développement des pratiques chez les acteurs scolaires⁶, des commissions scolaires et des instances gouvernementales (telles que le ministère de l'Éducation – le MEES – et le Conseil supérieur de l'éducation) ont réuni leurs efforts dans l'élaboration de politiques éducatives et de recommandations visant la réussite éducative des élèves issus de l'immigration⁷. Selon Potvin et Carr (2008), les politiques et les recommandations élaborées et diffusées par les commissions scolaires et par le MEES appartiennent pour l'essentiel aux courants de l'éducation interculturelle ou à la citoyenneté et touchent l'ensemble des dimensions de la vie scolaire, telles que la formation du personnel enseignant, la définition des programmes et du matériel didactique, les relations avec les parents, l'adaptation des normes et des pratiques de l'école et les relations entre les élèves. Précisons que le modèle d'éducation interculturelle rejette l'option assimilationniste et embrasse la lutte contre les préjugés, en favorisant l'harmonie entre les groupes à travers la célébration de la diversité et la valorisation de l'héritage culturel des minorités, tandis que le modèle d'éducation à la citoyenneté porte plutôt sur la promotion des droits de la personne et des valeurs démocratiques pour former les futurs citoyens d'une collectivité nationale en mettant l'accent sur la mondialisation, la paix et la démocratie.

⁶ Les acteurs scolaires impliquent les enseignants, les intervenants spécialisés, les directions et le personnel administratif.

⁷ Ce qui comprend notamment les élèves de première et de deuxième générations.

Les écoles québécoises, notamment à Montréal, se sont engagées depuis les années 1990, dans un processus d'adaptation systémique à la diversité ethnoculturelle dans le but de favoriser la réussite éducative pour tous (Potvin et Mc Andrew, 2010). En ce qui a trait aux politiques d'encadrement général, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation (1998) comporte un volet sur l'égalité des chances ainsi qu'une reconnaissance de la nécessité de mesures compensatoires (mesures de soutien à l'apprentissage du français, par exemple), surtout pour les élèves immigrants nouvellement arrivés (MEQ, 1998). Également, certaines commissions scolaires, telles que la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), ont élaboré des politiques dans le but de favoriser la scolarisation et la socialisation des élèves non francophones (CSDM, 2006; CSMB, 1999; CSMB, 2003). Parmi les objectifs décrits dans la politique développée par la CSDM (2006), nommée *Politique interculturelle*, il y a « l'organisation de programmes et d'activités qui favorisent, tant chez le personnel qu'au sein de l'ensemble de la population scolaire de la Commission, l'ouverture à la diversité culturelle, l'ouverture sur le monde et le partage des valeurs démocratiques » (p. 2-3). Nous trouvons également la manifestation d'une préoccupation pour « l'intégration des élèves de toutes origines en faisant appel à l'expertise, aux compétences et expériences interculturelles du personnel de la Commission ou de partenaires externes de multiples origines pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves et traduire l'ouverture de la Commission à la diversité culturelle » (p. 3). En parallèle, la *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté*, développée par la CSMB (1999), vise, entre autres, à responsabiliser l'ensemble du personnel relativement à l'intégration linguistique, pédagogique et sociale des élèves non francophones et à développer chez le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité, des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique. De plus, la politique cherche à favoriser une représentation de la diversité ethnoculturelle parmi le personnel de la Commission scolaire et ce, dans les différents corps d'emplois, de façon à refléter le pluralisme de la société québécoise et préparer l'élève à l'exercice de la citoyenneté en l'éduquant à la démocratie, au civisme et au pluralisme. Un peu plus tard, en 2003, la CSMB a développé une autre politique (*Politique culturelle*) ayant des objectifs plus larges dont « encourager la création d'activités pédagogiques à dimensions

cognitive, intellectuelle, affective et sociale qui visent le rehaussement culturel », mais qui présente quand même une préoccupation pour « le développement de compétences et l'apprentissage du 'vivre-ensemble' ainsi que le respect des différences entre tous les élèves par la participation à des projets d'ordre culturel » (p. 8). Même s'il y a certaines différences, les principes centraux des politiques de ces deux commissions scolaires sont à la fois la lutte contre toutes formes de discrimination et d'exclusion et la réussite éducative des élèves récemment arrivés au pays.

En ce qui concerne les programmes, Potvin et Carr (2008) expliquent que la réforme de l'éducation⁸ amorcée vers le milieu des années 1990, afin de rénover le système éducatif du Québec (sur les plans législatif, réglementaire et pédagogique) de façon à accroître la réussite éducative de l'ensemble des élèves, a ouvert de multiples opportunités à une autre approche éducative, celle de l'éducation antiraciste, et ce, autant sur le plan des missions de l'éducation que des compétences transversales (exercer son jugement critique, structurer son identité, coopérer, actualiser son potentiel, communiquer de façon appropriée), des domaines généraux de formation (vivre ensemble et citoyenneté, environnement et consommation, médias, santé et bien-être) et des programmes disciplinaires (univers social, enseignement moral, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté).

En fonction des politiques mises en œuvre et des pratiques promues, on pourrait s'attendre à des changements de pratiques chez les acteurs de l'éducation. La prochaine section aborde justement les pratiques éducatives adoptées par les acteurs scolaires en milieux pluriethniques au Québec.

⁸ Source des informations concernant la réforme de l'éducation : Guimont (2009).

1.4. Les pratiques éducatives dans les écoles en milieux pluriethniques au Québec

Dans différentes salles de classe au Québec, de nombreuses pratiques innovantes ont été mises en œuvre pour favoriser la francisation, la scolarisation et la socialisation des élèves. Armand (2012) en mentionne quelques-unes : l'adoption de l'approche Éveil aux langues, la mise en place du projet Sac d'histoires, la production de textes identitaires bilingues et plurilingues chez les élèves, l'exploitation des livres bilingues ou plurilingues, l'exploitation de livres évoquant les autres langues et cultures, la différence, l'altérité. L'approche Éveil aux langues, par exemple, a pour objectif, par la manipulation et le contact avec les corpus oraux et écrits de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet « langue », de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui leur parlent. Le projet Sac d'histoires, implanté dans plus d'une centaine d'écoles montréalaises, a été développé par le Programme de soutien à l'école montréalaise (actuellement nommé « Une école montréalaise pour tous⁹ »). Ses objectifs principaux sont les suivants : rapprocher l'école et la famille, soutenir et encourager la tenue d'activités de littératie familiale en français, tout en valorisant les langues d'origine. Selon Armand (2012), ces pratiques, en lien avec la mission de l'École québécoise, favorisent le développement d'un savoir-vivre ensemble au sein d'une école francophone, démocratique et pluraliste, ce qui peut favoriser également la réussite éducative pour tous dans l'école.

Toutefois, une étude québécoise a démontré que, malgré les efforts des politiciens et des acteurs scolaires, les politiques éducatives et les mesures visant l'intégration et la réussite pour tous ne répondent pas aux besoins de tous les élèves issus de l'immigration. Une étude comparative (Mc Andrew et Ledent, 2012) sur la réussite des jeunes Québécois issus de l'immigration fréquentant les écoles secondaires du secteur francophone (1^{ère} et 2^e génération), analyse leur cheminement scolaire selon trois indicateurs : (1) le retard scolaire accumulé deux ans après

⁹ « Une école montréalaise pour tous » est une interface entre le milieu de la recherche et celui de la pratique des enseignants et des différents intervenants scolaires, dont la mission est de contribuer à la réussite éducative de tous les élèves issus des milieux défavorisés pluriethniques montréalais en tenant compte de leurs besoins et de leurs ressources. Source : <http://www.ecolemontrealaise.info/apropos>

l'entrée au secondaire, (2) la diplomation et (3) le décrochage net qui tient compte des départs de la province et de la fréquentation du secteur des adultes. Selon les chercheurs, cette analyse illustre à quel point les caractéristiques et la situation scolaire de ces deux groupes d'élèves (de première et de deuxième génération) divergent. Selon les résultats de cette étude, les politiques, programmes ou mesures scolaires qui visent ou qui sont offerts à l'ensemble des élèves québécois favorisent davantage la réussite éducative des élèves issus de l'immigration de deuxième et troisième génération. Mc Andrew et Ledent (2012) sont arrivés à la conclusion que la situation socioscolaire des élèves de première génération apparaît préoccupante. Selon ces auteurs, plusieurs différences constatées entre les élèves de première génération et leurs pairs de deuxième et de troisième génération relèvent du processus migratoire, comme le fait qu'ils aient plus souvent besoin de soutien linguistique au secondaire. Notons également qu'à Montréal, les élèves de première génération sont plus susceptibles que leurs pairs de deuxième génération de fréquenter des écoles publiques en milieu défavorisé et de s'établir dans des régions éloignées où ils ont moins accès aux services. Or, le profil de la première génération nous incite à réfléchir à l'efficacité des politiques et programmes mis en place dans la société d'accueil. Dans le cadre d'une immigration sélectionnée comme celle du Québec et en l'absence de différences majeures dans la composition ethnoculturelle des élèves de première et deuxième générations, le faible revenu de leur famille, ainsi que leur surreprésentation dans les écoles publiques en milieu défavorisé, souvent à très forte concentration pluriethnique, suscitent de nombreuses interrogations concernant l'efficacité de ces politiques et de ces programmes visant l'inclusion et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Quels sont donc les facteurs scolaires qui expliquent les différences de réussite scolaire chez les élèves issus de l'immigration?

1.5. L'effet établissement et l'importance du rôle du gestionnaire scolaire

Dans le cadre d'une synthèse de la littérature internationale et des travaux québécois, réalisée par le Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES), Mc Andrew *et al.* (2015) ont repéré les caractéristiques générales des écoles qui soutiennent la réussite de l'ensemble des élèves et les dynamiques qui agissent spécifiquement sur les élèves issus de l'immigration. Nous résumons ici les principaux résultats de cette synthèse.

Les travaux quantitatifs identifient les caractéristiques suivantes comme facilitant la réussite de l'ensemble des élèves : un suivi étroit des apprentissages des élèves, la présence de mesures de soutien à une participation active des élèves et des parents à la vie de l'école, l'établissement d'un climat positif de relations entre les acteurs, un système souple mais systématique d'encadrement et de gestion des comportements, ainsi que des pratiques de gestion démocratiques et efficaces. En parallèle, les études qualitatives dépouillées par Mc Andrew *et al.* (2015) décrivent certaines pratiques comme étant favorables à la réussite de l'ensemble des élèves, telles que : une forte croyance des enseignants en la possibilité de tous les élèves de réussir, l'établissement de liens étroits avec les parents, un leadership clair de la direction, et le partage d'objectifs communs par une équipe-école bien intégrée.

Quant aux dynamiques qui agissent spécifiquement sur les élèves issus de l'immigration, la littérature internationale indique que l'évaluation et le classement sont cruciaux pour ces élèves, notamment la reconnaissance de leurs acquis, l'évaluation équitable durant toute leur scolarité, le partage de l'information et la formation adéquate du personnel scolaire à cet égard. Également, les éléments suivants sont souvent identifiés comme porteurs de conditions favorables à la réussite par les élèves et leurs familles : Les pratiques du personnel scolaire visant a) la prise en considération de la diversité ethnoculturelle et linguistique des élèves issus de l'immigration, telles que l'adaptation des codes de vie valorisant la diversité et la tolérance zéro face à la discrimination, b) la légitimité du plurilinguisme dans les activités pédagogiques et les échanges informels à l'école, c) les activités pédagogiques et parascolaires reflétant la diversité ethnoculturelle et religieuse et d) la promotion de modèles de relation école-famille tenant compte des besoins des parents issus de l'immigration; les attitudes positives du personnel scolaire à l'égard des élèves issus de l'immigration. La littérature internationale met l'accent sur l'importance d'avoir des attentes élevées à l'égard de tous les sous-groupes d'élèves issus de l'immigration et sur la capacité du milieu à bien comprendre le parcours et le vécu scolaire des élèves issus de l'immigration. Toutefois, si elles ne sont présentes que chez une minorité d'acteurs scolaires, ces dynamiques n'auront pas le même effet positif sur la réussite éducative de tous les élèves (issus de l'immigration ou non).

Soulignons que les recherches internationales montrent qu'à publics scolaires comparables,

certaines écoles favorisent davantage la réussite pour tous en milieu pluriethnique, par l'adoption de pratiques d'équité, non seulement par les enseignants, mais par l'ensemble de la communauté scolaire. Il s'agit de « l'effet établissement » (Blair, 2002; Goddard et Hart, 2007; Inglis, 2008). Selon Lapointe (2002), l'implantation des politiques et la mobilisation des acteurs scolaires autour d'un projet commun visant l'adoption des pratiques pour favoriser la réussite éducative pour tous reposent principalement sur le *leadership* de la direction (défini à la section 1.6 – voir la définition de leadership organisationnel). Pour assurer une gestion inclusive de la diversité, certains auteurs parlent de l'importance de la maîtrise d'une compétence interculturelle développée. Cette compétence chez une direction implique, entre autres, la capacité d'inclure, c'est-à-dire, de répondre aux besoins des immigrants, d'ouvrir la communauté à la diversité et de combattre la discrimination (Gélinas-Proulx, 2014). Dans cette même perspective, d'autres chercheurs ont souligné l'importance du leadership de la direction pour mobiliser l'ensemble des acteurs scolaires autour d'un objectif commun : la promotion de pratiques d'équité (Andersen et Ottesen, 2011; Frawley et Fasoli, 2012; Henze, 2001).

À partir d'une étude réalisée aux États-Unis, sur les pratiques efficaces de gestion scolaire en milieu pluriethnique en termes de réussite éducative pour tous, Blair (2002) explique qu'un style de leadership qui permet l'implication de tous les membres de la communauté scolaire est le moyen le plus efficace pour mettre en place un environnement où les élèves peuvent réussir selon leurs capacités. En effet, dans cette même perspective, les politiques scolaires au Québec stipulent que la responsabilité de l'intégration et de la réussite des élèves issus de l'immigration incombe à l'ensemble des intervenants des établissements d'enseignement (MEQ, 1998). Toutefois, certaines études internationales démontrent que, dans les écoles en milieu pluriethnique où les directions ne sont pas bien outillées pour mobiliser le personnel scolaire autour des enjeux spécifiques liés à ce type de milieu, on observe des inégalités en termes de performance et de réussite entre les élèves issus du groupe majoritaire de la société d'accueil et les élèves issus de groupes minoritaires (Andersen and Ottesen, 2011; Goddard et Hart, 2007; Lopez, 2008; Hajisoteriou, 2012). Outre les conséquences négatives sur la performance scolaire des élèves, selon certaines études, l'absence de mesures d'équité et de programmes de prévention et de lutte contre l'intimidation, le racisme et la violence peut nuire au développement psychosocial des enfants et des adolescents issus de l'immigration. L'expérience

sur le terrain montre que le manque de mesures spécifiques pour répondre aux besoins des milieux pluriethniques peut favoriser les conflits interculturels, la ségrégation, la discrimination et la violence (implicite ou explicite) à l'école. Or, les conflits interculturels, interethniques ou interreligieux peuvent impliquer non seulement les élèves, mais aussi différents acteurs de l'école (enseignants, parents ou autres membres du personnel scolaire) qui appartiennent à différents groupes ethnoculturels, linguistiques ou religieux. D'où l'importance de réaliser une étude ciblant l'analyse des pratiques des directions en milieu pluriethnique à Montréal, soit l'objectif général de notre recherche. Afin de bien situer le contexte scientifique de notre étude, une revue de la littérature autour de ce thème est présentée dans la section suivante.

1.6. Les pratiques de directions d'école en milieu pluriethnique : une revue de la littérature

Pour trouver des études susceptibles de traiter des pratiques de directions d'école en milieu pluriethnique, nous avons eu recours aux bases de données Érudit, Éric et Google Scholar. En utilisant des combinaisons de mots-clés en anglais liés à l'administration scolaire, ainsi que leurs traductions respectives en français (comme « school administration », « school management », « school principals », « principals », « educational leadership », « intercultural leadership ») et aux milieux pluriethniques (« multi-ethnic / multicultural / bicultural population », « immigrants students »; « intercultural competences or education », « ethnic identity », « race » et « ethnicity »), nous avons identifié plusieurs études internationales empiriques et quelques publications théoriques qui traitaient des sujets connexes à notre question de recherche. Les études identifiées dans la littérature ont été réalisées dans cinq régions du monde : Amérique du Nord (Canada et États-Unis); Europe (Belgique, Irlande du Nord, Pays-Bas, Islande, Norvège, Slovaquie et Suède); Région méditerranéenne (Espagne et République de Chypre); Océanie (Australie et Nouvelle-Zélande) et Asie (Malaisie). Ainsi, la marge de manœuvre des directions d'école se module selon les règlements et les politiques éducatives de chaque pays, ce qui fait que les pratiques des directions recensées ici peuvent diverger en fonction des contextes politiques nationaux.

Soulignons que les 21 études repérées sont qualitatives. Ces recherches sont issues du champ de l'administration scolaire ou de la sociologie des rapports ethniques en éducation. Elles

cherchaient à examiner les compétences, les motivations, les objectifs, les attitudes, le style de leadership ou les valeurs à la base des pratiques des directions œuvrant dans les milieux pluriethniques. Certaines études présentent des pratiques de gestion scolaire « souhaitées » et non pas des pratiques de gestion scolaires « réelles » en matière de promotion de l'inclusion et de la réussite de tous en milieu pluriethnique. Toutefois, en utilisant des méthodes comme l'étude de cas, les entrevues, les observations sur place et l'analyse de documents (administratifs et politiques), ces chercheurs sont arrivés à des résultats significatifs pour notre sujet de recherche. Dans cette section, nous présentons les 12 études que nous avons retenues, c'est-à-dire celles que nous avons jugé les plus pertinentes en regard de notre thématique de recherche : les pratiques autorapportées de directions d'écoles en milieux pluriethniques¹⁰. Rappelons toutefois que les recherches repérées sont qualitatives et ne mesurent pas les effets des pratiques autorapportées sur la réussite scolaire des élèves. Les pratiques ici décrites présentent un éventail de possibilités de pratiques, retracées dans les différents contextes nationaux que les directions peuvent mettre en place.

En analysant les résultats des études sélectionnées, nous avons regroupé les pratiques de gestion scolaire mises en place dans les milieux pluriethniques selon les cinq dimensions suivantes de la gestion scolaire : (1) la dimension du pouvoir; (2) la dimension administrative, qui implique des pratiques liées à la gestion des ressources matérielles et financières dans l'école; (3) la dimension de la gestion des ressources humaines, qui englobe l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, la promotion de la formation continue des enseignants liée aux enjeux de la diversité ethnoculturelle, la mobilisation de la communauté scolaire autour d'une approche collaborative; (4) la dimension éducative de la gestion scolaire, qui englobe l'évaluation, le classement et l'orientation des élèves, ainsi que le curriculum et les pratiques didactiques adoptées par les enseignants; les pratiques liées à l'implication des parents, de la communauté et des commerçants du quartier dans la vie scolaire ont été aussi intégrées à cette dimension; et (5) la dimension de la gestion des rapports intergroupes, qui implique, d'une part, des stratégies

¹⁰ Nous sommes conscientes que d'autres recherches non recensées ici ont abordé les pratiques des directions en milieu pluriethnique. Nous nous sommes limitées aux articles repérés dans les bases de données sélectionnées. Depuis le moment où nous avons fait cette recherche dans les bases de données, nous sommes conscientes que d'autres recherches ont été publiées sur le sujet.

qui favorisent l'accueil des élèves issus de l'immigration récemment arrivés, le bon climat à l'école et, d'autre part, la mise en place de stratégies qui invitent à faire face et à agir dans le but de réduire des processus de discrimination, de marginalisation et de reproduction des inégalités à l'école.

La première catégorie, la dimension du pouvoir, a été inspirée de Collette (1991) et est issue du champ de l'administration des organisations. Dans son ouvrage sur le pouvoir, le leadership et l'autorité, Collette (1991) présente trois concepts à la base des pratiques de gestion : 1) l'autorité formelle, comprenant l'ensemble des droits et des limites dans l'exercice d'un pouvoir conféré par un poste de gestionnaire; 2) le pouvoir organisationnel, incluant la capacité d'un gestionnaire d'infléchir le comportement de ses collaborateurs immédiats dans le sens des objectifs de l'organisation et 3) le *leadership* organisationnel, défini comme étant un processus d'influence qui se vérifie par l'acceptation volontaire de ses collaborateurs immédiats. En renforçant les conceptions présentées par Collette, plusieurs recherches repérées dans notre revue de la littérature ont décrit les procédés de gestion du pouvoir des directions d'école; elles ont également mentionné l'importance du leadership chez les directions dans le but de promouvoir la réussite de tous en milieu pluriethnique.

Boudreault (2003), issu du champ de l'administration scolaire, a inspiré la création de nos trois autres catégories. Il décrit les responsabilités du directeur d'établissement scolaire en proposant quatre grandes catégories : (1) les responsabilités générales; (2) les responsabilités reliées aux activités éducatives; (3) la responsabilité de la gestion des ressources matérielles et financières et (4) la responsabilité de la gestion de ressources humaines.

Finalement, nous avons ajouté une cinquième catégorie, soit la dimension de la gestion des rapports intergroupes. Cette catégorie a émergé de notre revue des écrits. Les prochaines sections feront état des recherches que nous avons consultées; le contenu en est organisé selon nos cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique. Toutefois, les regroupements que nous avons faits ne sont pas exclusifs les uns des autres, ce qui fait qu'une même étude peut se retrouver dans plus d'une dimension.

1.6.1. La dimension du pouvoir

Dans les études portant sur les compétences et valeurs des directions d'école en milieu pluriethnique, nous avons remarqué qu'un certain mode de gestion du pouvoir semble être caractéristique de ces directions. Une gestion de type participative qui implique tous les acteurs scolaires dans les décisions et dans l'implantation des changements à l'école est rapportée (Henze *et al.*, 2001; McGlynn, 2009). Par exemple, Adalbjarnardottir et Runarsdottir (2006) ont réalisé une étude de cas en Islande dans une école primaire « réputée » pour son efficacité en milieu pluriethnique. Ces chercheurs ont analysé la vision pédagogique du directeur de l'école, ainsi que ses objectifs et ses actions envers son équipe-école. Selon l'étude, ce directeur semble adopter un mode de gestion participative, dans la mesure où il partage son pouvoir de décision et de planification avec les enseignants et les parents des élèves. La collaboration et la délégation de la charge de travail ont été mentionnées par ce directeur comme étant des éléments essentiels pour améliorer le fonctionnement de son établissement. Par exemple, ce directeur favorise une gestion participative lors de la planification d'une formation continue touchant l'éducation interculturelle et la lutte contre les discriminations à l'école. Également, ce directeur a réalisé une analyse de son environnement de travail en collaboration avec les enseignants et les membres de l'équipe de soutien et ce, à travers une activité de type *brainstorming*. Ainsi, l'équipe a fait partie du processus de prise de décision en lien avec les améliorations nécessaires et les changements à mettre en place dans un contexte de diversité ethnoculturelle. Le directeur a assuré un suivi en créant une équipe « ressources humaines » à l'intérieur de l'école, chargée de répondre aux inquiétudes ou aux questions de l'équipe face à la diversité pluriethnique.

Ces pratiques décrites par Adalbjarnardottir et Runarsdottir (2006) rejoignent les recommandations proposées par Henze *et al.* (2001). Henze *et al.* (2001) synthétisent les résultats d'une étude de trois ans menée aux États-Unis dans 21 écoles. Cette étude avait comme objectif d'analyser les pratiques des directions d'école en milieu pluriethnique, notamment les pratiques favorisant des relations intergroupes harmonieuses. Henze *et al.* (2001) en arrivent à la suggestion suivante : le directeur d'école devrait écouter les besoins des membres de son équipe et favoriser l'implication de tous les acteurs de l'établissement dans une vision partagée de la diversité. Henze *et al.* (2001) valorisent les relations horizontales, des relations impliquant

une écoute active, une communication ouverte et transparente; ils jugent que ces relations horizontales sont essentielles pour mobiliser les membres de l'équipe-école et améliorer les relations intergroupes à l'école.

1.6.2. La dimension administrative

Nous avons relevé trois aspects importants dans les recherches recensées quant à la gestion des ressources matérielles et financières. Le premier aspect touche la question de l'autonomie de l'école dans la gestion de ses ressources matérielles et financières – celle-ci variant selon les contextes nationaux. Ainsi, les études ont montré que certaines directions avaient l'autonomie nécessaire pour gérer leur budget, ce qui leur permettait de mieux répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration. Par exemple, un directeur, jugé « exemplaire » par Adalbjarnardottir et Runarsdottir (2006), bénéficiait d'une grande latitude pour gérer les ressources financières de son école en fonction des priorités établies avec son équipe et les parents. L'une de ses priorités était de favoriser un bon climat dans l'école; il avait ainsi investi de façon prioritaire dans la formation continue de son équipe sur le thème de l'« éducation interculturelle ». Henze *et al.* (2001) ont également souligné qu'il était fondamental d'établir des priorités pour bien planifier par la suite l'allocation des ressources matérielles et financières qui favorisent des rapports intergroupes harmonieux à l'école. Henze *et al.* (2001) recommandent que la direction puisse consulter l'ensemble de la communauté scolaire afin d'établir des priorités touchant l'allocation des ressources matérielles et financières.

Le deuxième aspect lié à la gestion des ressources matérielles et financières implique, dans certains contextes nationaux, un investissement dans l'acquisition de livres et autre matériel (par exemple : matériel didactique, artefacts culturels, etc.) qui pourrait favoriser l'éducation interculturelle, les rapports intergroupes harmonieux et le sentiment d'appartenance de tous les élèves. Une étude menée dans trois écoles primaires pluriethniques en Nouvelle-Zélande (Robertson et Miller, 2007) mentionne l'importance de ce type d'investissement de la part de la direction. Cette étude avait pour objectif de décrire les politiques et les pratiques mises en place par la direction dans le but de favoriser la réussite des élèves issus de l'immigration. Les auteurs décrivent l'acquisition et l'utilisation d'artefacts visuels, d'affiches et de matériel didactique

dans différentes langues comme étant des pratiques permettant de favoriser le sentiment d'appartenance et l'apprentissage des élèves issus de l'immigration.

Le troisième aspect touche davantage l'investissement des directions dans la communication plurilingue (orale et écrite) au moyen de contrats de travail avec des traducteurs et des interprètes et ce, afin de favoriser la communication avec les familles immigrantes (Mahieu et Clycq, 2006). Cette étude, menée en Belgique, a aussi souligné l'importance du travail des interprètes pour favoriser la réussite de tous les élèves (Mahieu et Clycq, 2006).

1.6.3. La dimension de la gestion des ressources humaines

En ce qui a trait à la gestion des ressources humaines, plusieurs pratiques sont mises en exergue par les chercheurs. Ces pratiques concernent les aspects suivants : favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, valoriser la formation continue, favoriser la motivation des enseignants autour d'enjeux liés à l'adaptation de leurs pratiques en contexte de diversité et mobiliser l'équipe-école autour d'une approche collaborative.

En matière d'insertion professionnelle, Bouchamma (2009), dans son étude de cas réalisée dans une communauté minoritaire francophone au Nouveau-Brunswick, donne l'exemple d'une direction d'école qui investit dans l'accueil des nouveaux enseignants en mobilisant des professionnels plus expérimentés chargés de leur accompagnement. L'objectif de ce modèle de mentorat est de faciliter l'insertion des nouveaux enseignants dans un milieu de travail présentant des enjeux particuliers liés à la diversité.

Une autre pratique relevée dans la littérature consiste à utiliser un modèle de diagnostic institutionnel afin de vérifier le degré de développement des compétences « interculturelles » chez le personnel (Henze *et al.*, 2001). Ces auteurs proposent l'utilisation de l'échelle de Maslow (1968) pour établir des priorités d'intervention en termes de formation; cette échelle inclut une hiérarchie des besoins des élèves de l'école selon trois niveaux distincts : (1) les besoins physiques (comme les besoins de nourriture, de logement, de vêtements et de transport scolaire); (2) le besoin de sécurité (qui implique la prévention et la lutte contre l'intimidation et

la violence); et (3) les besoins sociaux et personnels (qui impliquent surtout le besoin de développer un sentiment d'appartenance et le besoin de se développer au plan personnel). Henze *et al.* (2001) proposent aux directions d'école de s'inspirer de l'échelle de Maslow (1968) pour situer les besoins de leur école et pour formuler des recommandations spécifiques destinées à l'amélioration des relations interculturelles dans l'environnement scolaire. Ce type de diagnostic peut, par la suite, servir de base lors de la planification pour établir les thèmes de la formation continue. Plusieurs directions interrogées par les chercheurs ont souligné l'importance de la formation continue des enseignants, notamment autour d'enjeux spécifiques aux milieux pluriethniques, tels que les modifications à apporter au curriculum et l'adoption de pratiques didactiques différenciées dans le but de favoriser la réussite de tous (Adalbjarnardottir et Runarsdottir, 2006; Bouchamma, 2009; Henze *et al.*, 2001). Une étude réalisée dans huit écoles en Irlande du Nord, dont quatre écoles primaires et quatre écoles secondaires, indique que plusieurs directions ont eu recours à la formation continue des enseignants afin d'améliorer les pratiques éducatives dans les salles de classe pluriethniques (McGlynn, 2009).

Les actions des directions pour favoriser la motivation des enseignants et favoriser le travail en collaboration ont été soulignées dans plusieurs études (Adalbjarnardottir et Runarsdottir, 2006; Bouchamma, 2009; Mahieu et Clycq, 2006). Dans l'étude de cas de Adalbjarnardottir et Runarsdottir (2006), un directeur se donne la priorité suivante : motiver ses enseignants autour de valeurs et de pratiques liées à la diversité, notamment le respect mutuel, les échanges, l'ouverture, le travail en collaboration. Son travail quotidien de valorisation des forces de chaque membre du personnel dans son école a, selon lui, favorisé la relation entre les enseignants et les élèves, mais aussi entre les enseignants et les parents. Ce directeur encourage les enseignants qui démontrent un intérêt à travailler dans une perspective d'éducation « interculturelle » afin de favoriser la qualité de l'enseignement dans un milieu pluriethnique. Sous son leadership, les enseignants ont été amenés également à réfléchir et à remettre en question leurs préjugés, à la lumière des connaissances scientifiques portant spécifiquement sur l'intervention en milieu pluriethnique – des connaissances scientifiques abordées entre autres dans le cadre de la formation continue. Ces initiatives développées par le directeur ont favorisé la participation effective des membres de l'équipe et la transformation de leurs représentations; une attitude plus positive envers les élèves issus de l'immigration a ainsi été développée sous son leadership

participatif.

Au Canada, des recherches ont relevé l'importance, chez les directions, de valoriser le travail en collaboration chez les enseignants, à l'école et dans la communauté (Goddard et Hart, 2007). Ce type d'action de la direction semble avoir facilité l'implication de la communauté dans des projets scolaires, ce qui a permis d'accroître les ressources humaines de l'école, sans en augmenter les coûts financiers. En Belgique, l'une des directions étudiées par Mahieu et Clycq (2006) raconte avoir valorisé et favorisé la collaboration entre les enseignants « spécialisés » (dans le travail auprès des élèves issus de l'immigration) et les enseignants du régulier; cette direction mettait l'accent sur l'importance d'assurer une transition efficace d'un ordre d'enseignement à l'autre, argumentant qu'il s'agissait d'un moment crucial dans le vécu scolaire de ces élèves.

1.6.4. La dimension éducative

Les initiatives prises pour rendre plus juste l'évaluation, le classement et l'orientation des élèves, pour favoriser des changements dans le curriculum, ainsi que pour mobiliser les enseignants autour de l'adoption de pratiques didactiques visant l'équité, ont été les principales actions des directions scolaires repérées par les études sélectionnées. Ces actions visaient non seulement à favoriser la persévérance scolaire des apprenants plus vulnérables, mais aussi à améliorer la performance de tous les élèves. Dû à l'importance de la participation des parents et de l'engagement de la communauté dans la réussite des élèves en contexte de diversité ethnoculturelle, nous avons inclus dans la dimension éducative toutes les pratiques des directions visant : 1) la participation des parents aux réunions d'école, à la planification des activités scolaires et/ou à d'autres aspects de la vie scolaire de leurs enfants et 2) la sensibilisation de la communauté du quartier, non seulement à la présence et à la valorisation de la diversité, mais aussi à la nécessité d'adopter des pratiques éducatives dans les salles de classe qui répondent aux besoins de tous les élèves dans les milieux pluriethniques.

1.6.4.1. Évaluation, classement et orientation

Une étude réalisée aux États-Unis auprès de 14 directeurs d'école présente en détails les pratiques qu'un directeur peut adopter pour accompagner son équipe dans l'évaluation, le classement et la gestion des parcours scolaires des élèves issus de l'immigration (Magno et Schiff, 2010). Ces chercheurs mettent en exergue les pratiques d'un directeur qui a mis en place des pratiques d'adaptation institutionnelle en lien avec l'évaluation et le classement en milieu pluriethnique. Ce directeur a décidé de retourner aux études et de suivre une formation en enseignement de l'anglais langue seconde afin d'être mieux outillé lors des discussions avec les enseignants et lors de la planification de meilleures stratégies d'accueil et d'insertion des élèves issus de l'immigration ayant une langue maternelle autre que celle du groupe majoritaire. À la suite de cette formation, le directeur a décidé de participer directement au comité responsable de l'évaluation, du classement et de l'accompagnement continu de ces élèves au fil de leur cheminement scolaire.

1.6.4.2. Le curriculum et les pratiques didactiques

Plusieurs études ont mentionné des actions (réelles ou souhaitées par les directions) se rapportant au curriculum et aux pratiques didactiques. Concernant le curriculum, le principal changement repéré implique l'adoption d'une perspective d'éducation « multiculturelle » dans le curriculum abordé en salle de classe. Ainsi, certaines directions ont réussi à travailler en collaboration avec des enseignants de plusieurs disciplines, telles que les sciences sociales, l'anglais langue seconde, les mathématiques et les sciences ou l'enseignement des arts afin d'insérer dans le curriculum traditionnel des éléments « multiculturels » - en mettant à profit notamment la diversité ethnoculturelle des élèves issus de l'immigration présents dans la classe (Magno et Schiff, 2010; Mahieu et Clycq, 2006).

D'autres directions valorisent, auprès des enseignants, le développement d'un regard critique sur les curriculums qui diffusent des connaissances ethnocentriques (Frawley et Fasoli, 2012 ; Robertson et Miller, 2007). Pour sa part, McGlynn (2009) nous présente des changements dans

le curriculum faits par une direction pour accroître les discussions dans les salles de classe autour des notions de citoyenneté et de racisme, à partir de différentes perspectives; l'objectif étant toujours d'inviter les élèves à participer activement à leur processus d'apprentissage et de construction des connaissances. Selon le témoignage de cette direction, ce type d'initiative semble favoriser l'estime de soi et la capacité de collaboration. Les directions analysées par Leeman (2007) font également état de l'adoption de pratiques didactiques adaptées au contexte de diversité pour refléter la diversité ethnoculturelle de la classe et, plus largement, de l'école.

1.6.4.3. Le rapport aux parents

Dans les études recensées, les directions ont rapporté des pratiques pour favoriser la participation des parents aux réunions d'école, à la planification des activités scolaires et/ou à d'autres aspects de la vie scolaire de leurs enfants. Par exemple, certaines directions ont pris l'initiative d'inviter les parents à parler de leurs traditions et de leurs valeurs à l'école (Robertson et Miller, 2007). Une direction a fait le choix d'adopter des actions moins formelles dans le but de favoriser la participation des parents à la vie scolaire des élèves et ce, en restant tout simplement disponible quotidiennement à l'entrée de l'établissement pour avoir des échanges informels avec les parents (Adalbjarnardottir et Runarsdottir, 2006). Une autre direction a réussi à mobiliser les parents plus anciens à devenir des mentors pour les parents nouvellement arrivés au pays (Robertson et Miller, 2007). Dans une école, des activités de formation à la médiation interculturelle et à la gestion des conflits interculturels sont aussi offertes dans le but d'outiller les parents à participer à la construction d'une communauté plus pacifique et plus respectueuse (Leeman, 2007). L'établissement de partenariats avec des organismes communautaires constitue une autre initiative des directions permettant d'offrir des services de soutien aux familles pour l'apprentissage de la langue commune et pour l'insertion sur le marché du travail (Bouchamma, 2009; McGlynn, 2009). Ainsi, plusieurs directions ont pris l'initiative d'organiser des activités de loisirs et de formation pour attirer les parents et leur offrir un environnement accueillant (Magno et Schiff, 2010; Robertson et Miller, 2007).

1.6.4.4. Un lien étroit avec la communauté

Certaines directions ont mis en place des initiatives telles que des événements ouverts à la communauté (fêtes, spectacles, foires, etc.). En Irlande du Nord, des directions ont soutenu la réalisation de projets éducatifs conjoints avec d'autres écoles afin de promouvoir une compréhension élargie de la diversité du quartier (McGlynn, 2009). En Belgique, une direction a développé un partenariat avec des organismes communautaires afin de sensibiliser la communauté du quartier à la présence et à la valorisation de la diversité, mais aussi à la nécessité d'adopter des nouvelles pratiques éducatives pour mieux répondre aux besoins des élèves dans les milieux pluriethniques; différentes initiatives artistiques (la photographie, l'écriture, le théâtre, etc.) ont été utilisées comme outils de sensibilisation, d'expression et de dialogue (Mahieu et Clycq, 2006). Aux États-Unis, un directeur a créé avec son équipe un projet nommé « *bus-diversity* » où des élèves issus de l'immigration de son école ont été transportés en autobus dans divers établissements d'enseignement du quartier pour présenter leur histoire de vie, leur parcours personnel et scolaire, leur bagage ethnoculturel. Ce projet, selon la direction, semble avoir favorisé un sentiment de fierté chez les jeunes, de même que le développement de la conscience de l'existence d'une diversité ethnoculturelle chez les personnes issues de milieux plus homogènes (Magno et Schiff, 2010). Des initiatives similaires, autorapportées par d'autres directions, semblent avoir favorisé l'engagement des élèves, des enseignants et des adultes de la communauté. Ces rencontres interculturelles donnent à penser, selon les directions, qu'elles ont eu des impacts positifs sur l'ensemble des acteurs scolaires (McGlynn, 2009).

Plus largement, certaines directions ont adopté des pratiques visant une transformation sociétale afin de favoriser davantage l'équité et la justice sociale. Il apparaît que ces directions ont opté pour un certain activisme politique dans leurs milieux en organisant des débats sur les inégalités sociales et sur les actions possibles pour transformer des rapports sociaux intimement liés aux discriminations (Henze *et al.*, 2001).

1.6.5. La dimension des rapports intergroupes

Certaines initiatives des directions mentionnées dans les sections précédentes peuvent contribuer à la gestion des rapports intergroupes, comme la formation continue des enseignants, par exemple. Selon les directions, ces initiatives favorisent l'ouverture à la diversité chez les enseignants et les élèves de la société d'accueil. La recension des écrits a également permis de recenser d'autres pratiques liées à la gestion des rapports intergroupes. Ces pratiques ont été regroupées selon les catégories suivantes : (1) l'accueil offert aux élèves issus de l'immigration; (2) les rapports entre les élèves et (3) les rapports entre les enseignants.

1.6.5.1. Accueil offert aux élèves issus de l'immigration

En ce qui a trait à l'intégration des élèves issus de l'immigration dans la salle de classe, nous avons identifié, d'une part, des études où les directions appuyaient l'intégration initiale dans les classes d'accueil, et, d'autre part, des directions qui appuyaient l'entrée immédiate dans les classes ordinaires (Magno et Schiff, 2010) avec un soutien parallèle pour l'apprentissage de la langue de la société d'accueil (Mahieu et Clycq, 2006).

Pour favoriser l'accueil des élèves issus de l'immigration récemment arrivés, une direction a mis en place un « bureau de la diversité » (Magno et Schiff, 2010). Dans cette petite salle, les élèves trouvent leur zone de confort. Leur(s) langue(s) et leur(s) bagage(s) ethnoculturel(s) sont les bienvenus. D'autres élèves issus de la société d'accueil fréquentent cet espace afin d'apprendre davantage sur leurs pairs récemment arrivés. Selon la direction, l'existence de ce bureau favorise l'accueil, sans isoler les élèves récemment arrivés. À son avis, la création du bureau a augmenté la visibilité des nouveaux élèves et les a encouragés à échanger avec ceux qui étaient plus anciens et qui par conséquent ont été sensibilisés à aider les nouveaux venus à se familiariser avec l'espace et le fonctionnement de l'école. Dans les milieux pluriethniques, la création de ce bureau peut contribuer également aux rapports entre les élèves, une dimension que nous traitons dans la prochaine section.

1.6.5.2. Les rapports entre les élèves

Certaines pratiques adoptées par les directions afin de gérer les rapports entre les élèves peuvent être classées dans une perspective de valorisation et de célébration de la diversité, telles que l'organisation de conférences (avec l'invitation de conférenciers experts) et la projection de films sur la diversité (Magno et Schiff, 2010). Outre les conférences, d'autres pratiques se situent dans cette perspective : la réalisation d'activités éducatives, artistiques et de loisirs pour diffuser et valoriser les aspects culturels des pays d'origine des élèves issus de l'immigration (surtout les nouveaux arrivants). On recense l'organisation de concerts de musique de groupes provenant de différents pays (avec la présentation d'instruments des pays d'origine); l'organisation de spectacles de danse, de performances de conteurs d'histoires, de spectacles de théâtre et de marionnettes. Ces performances sont principalement réalisées par des artistes étrangers ou issus de communautés ethnoculturelles spécifiques (Magno et Schiff, 2010; Robertson et Miller, 2006). L'organisation de journées interculturelles, comme la journée internationale de l'alimentation (*international food day*), faisait aussi partie des initiatives mises en place par quelques directions étudiées (Magno et Schiff, 2010).

D'autres directions mettent en place des politiques, des encadrements, des règlements ou des ententes, du type « code de vie », afin de bien définir les valeurs et les comportements souhaités de la part des élèves, tels que le respect, la tolérance, le « vivre ensemble », etc. (Robertson et Miller, 2006). Ces directions présentent, dans leur vision et dans leur discours, la diversité comme étant une richesse à mettre à profit dans l'apprentissage (McGlynn, 2009). Dans ces deux études, les directions ont encouragé tous les enseignants à contribuer au développement de notions et de compétences liées à la citoyenneté chez les élèves. À leur avis, ce type d'initiative faisait partie d'une approche plutôt transversale, où les questions liées à l'éducation citoyenne sont présentes non seulement dans une discipline spécifique, mais dans le quotidien scolaire et dans plusieurs disciplines offertes à l'école.

Au-delà des améliorations apportées aux règlements et aux codes de vie, les études ont trouvé de nombreuses initiatives innovantes des directions, comme l'organisation de sorties, de voyages et de projets de coopération internationale (Bouchamma, 2009; Leeman, 2007; Magno

et Schiff, 2010; McGlynn, 2009) qui, à leur avis, favorisaient les rapports harmonieux entre les élèves.

Certaines pratiques mises en place visent à procurer un sentiment de sécurité chez les élèves. Par exemple, une direction a construit, avec la communauté scolaire, un « *safe space* » ou cercle de confidences, où les élèves pouvaient parler librement de leurs inquiétudes, leurs doutes, leurs expériences et leurs préoccupations en lien avec les différences ou conflits ethnoculturels à l'école (McGlynn, 2009).

Certaines directions cherchent à valoriser l'ensemble des savoirs des élèves issus de l'immigration. Par exemple, une direction raconte avoir mis à profit les compétences linguistiques de certains élèves dans leur langue maternelle, soit pour la traduction de matériel écrit, soit pour la traduction de conversations avec les parents ne parlant pas la langue de la société d'accueil (Magno et Schiff, 2010). Cette même direction tentait d'adopter une approche qu'elle qualifiait d'« humaniste » ; elle s'efforçait de connaître tous les noms des élèves issus de l'immigration, leur trajectoire migratoire, ainsi que leurs forces et difficultés ; cette approche lui permettait, selon son témoignage, de mieux identifier leurs savoirs et de mieux répondre à leurs besoins scolaires et psychosociaux. Selon cette direction, ces types de pratiques favorisaient un sentiment de fierté chez les élèves et favorisaient également la lutte contre la discrimination, l'exclusion et la marginalisation des élèves issus de l'immigration et ce, tout en améliorant, par ricochet, les rapports intergroupes entre les élèves.

1.6.5.3. Les rapports entre les enseignants

Les conflits ethnoculturels touchent également les enseignants ou autres membres du personnel scolaire. Il s'avère que les adultes ont également besoin d'améliorer leurs habiletés de « communication interculturelle » (Henze *et al.*, 2001). Les études que nous avons recensées ne présentent pas spécifiquement des pratiques de directions visant la gestion des rapports entre les enseignants ou les autres membres du personnel. Cependant, certaines pratiques que nous avons recensées pourraient avoir une incidence positive sur cette problématique liée aux milieux pluriethniques. Plusieurs directions ont souligné leurs efforts pour promouvoir un bon climat de

travail entre les enseignants, un climat empreint de respect. Certaines directions rapportent des actions pour déconstruire les préjugés et les stéréotypes de certains membres du personnel. D'autres racontent avoir utilisé des stratégies pour encourager les enseignants à adopter des comportements exemplaires en termes d'accueil de la diversité, afin d'influencer les comportements des élèves (Adalbjarnardottir et Runarsdottir, 2006; Leeman, 2007; McGlynn, 2009). Un petit nombre de directions révèlent avoir mis de l'avant des initiatives pour promouvoir des échanges avec d'autres écoles pluriethniques, afin de favoriser l'ouverture à la diversité chez les enseignants et le développement de leurs compétences « interculturelles » (McGlynn, 2009). Une direction, interrogée dans l'étude de Leeman (2007) menée aux Pays-Bas, raconte avoir participé au processus de sélection des nouveaux enseignants en adoptant les objectifs suivants : embaucher des enseignants formés aux enjeux de la diversité et augmenter la présence d'enseignants issus de groupes ethnoculturels à l'école. Cette initiative rejoint la recommandation suivante de Henze *et al.* (2001) : la diversité du personnel scolaire peut être utilisée comme un élément dans l'amélioration des rapports intergroupes à l'école et dans la lutte contre le racisme et les inégalités.

Henze *et al.* (2001) soulignent l'importance, pour la direction, d'avoir une vision claire des enjeux liés à la diversité pour mieux gérer les conflits « raciaux » et ainsi mieux évaluer les situations problématiques. Cette vision permet à la direction de prévenir les conflits en développant des activités et des structures permettant la construction d'un climat de respect. En effet, Henze *et al.* (2001) affirment que le fait d'avoir une vision claire peut aider les professionnels de l'école à prévenir les conflits. Si, toutefois, un conflit surgit, la direction peut utiliser cette situation comme une opportunité pour promouvoir le développement professionnel de son équipe et le changement de pratiques. Henze *et al.* (2001) soulignent l'importance d'identifier les causes des conflits ou des tensions ethniques. Par la suite, ils suggèrent de développer un plan d'intervention collectif, pour lutter contre le racisme à l'école.

Trois autres pratiques sont mises en exergue dans les recherches recensées : 1) la direction et son équipe-école adoptent une approche humaniste; ils sont ouverts à établir une relation de proximité avec les élèves immigrants et leurs parents; 2) la direction valorise la formation continue autour des enjeux liés à la diversité; ainsi, les enseignants sont plus enclins à

développer les compétences nécessaires à l'enseignement en milieu pluriethnique, plus ouverts à prendre en compte les réalités et les besoins des élèves dans un contexte d'apprentissage et de socialisation; 3) la direction valorise une culture d'échange et une posture d'apprentissage face à la réalité des élèves immigrants et de leurs parents; l'équipe-école se place ainsi en situation d'écoute et d'apprentissage des langues, traditions et habitudes de l'ensemble des groupes ethnoculturels.

Pour conclure, comme nous l'avons montré dans cette section, les pratiques de gestion scolaire mises en place en milieu pluriethnique repérées dans la littérature peuvent être regroupées selon cinq dimensions de la gestion scolaire. Dans le tableau ci-dessous (voir Tableau 1), nous présentons ces cinq catégories et nous résumons les grandes tendances trouvées dans la littérature.

Tableau 1 – Cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique

Dimension de la gestion scolaire :	Description :
(1) La dimension du pouvoir	Une gestion de type participative impliquant tous les acteurs scolaires dans les décisions et dans l'implantation des changements à l'école.
(2) La dimension administrative	Des pratiques liées à la gestion des : <ul style="list-style-type: none"> - Ressources matérielles et ressources financières dans l'école (investissement dans l'acquisition de matériel favorisant l'éducation interculturelle, l'harmonie intergroupes et le sentiment d'appartenance de tous les élèves)
(3) La dimension de la gestion des ressources humaines	Des pratiques liées à : <ul style="list-style-type: none"> - L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants - La promotion de la formation continue des enseignants liée aux enjeux de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse - La mobilisation de la communauté scolaire autour d'une approche collaborative
(4) La dimension éducative de la gestion scolaire	Des pratiques liées aux aspects suivants : <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation - Le classement - L'orientation des élèves - Le curriculum - Les pratiques didactiques - L'engagement des parents et de la communauté dans la planification et la réalisation des activités inclusives à l'école

(5) La dimension de la gestion des rapports intergroupes	Des pratiques qui favorisent : <ul style="list-style-type: none"> - L'accueil des élèves issus de l'immigration récemment arrivés, - Un bon climat à l'école entre les membres du personnel scolaire et entre les élèves; Des pratiques qui favorisent la lutte à la : <ul style="list-style-type: none"> - La discrimination, - La marginalisation, - La reproduction des inégalités à l'école
--	--

En regardant ces cinq dimensions, il est possible de voir que la gestion scolaire en milieu pluriethnique implique une certaine complexité et peut, ainsi, engendrer des défis relatifs à l'exercice professionnel de la fonction de direction. Les directions œuvrant en milieu pluriethnique montréalais mettent-elles en place ces types de pratiques? Si oui, quelles pratiques mettent-elles en œuvre pour favoriser l'inclusion et la réussite éducative pour tous dans ce type de milieu?

1.7. La pertinence et la question générale de notre recherche

Bien que la nécessité d'un processus d'adaptation systémique à la diversité ethnoculturelle fasse consensus dans la littérature, peu de recherches à notre connaissance ont porté jusqu'à présent sur les pratiques des directions en milieu pluriethnique au Québec. Davantage de recherches ont porté sur les pratiques des directions en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2010; Archambault et Garon, 2013; et Garon et Archambault, 2009). Ainsi, il s'avère pertinent de réaliser une recherche sur les pratiques des directions en milieu pluriethnique, particulièrement en contexte montréalais, où les proportions d'élèves issus de l'immigration sont élevées et où leur réussite éducative constitue un enjeu central. Ce projet de recherche est également pertinent à l'échelle sociale, dans la mesure où les résultats pourront servir à bonifier les programmes de formation initiale et continue destinés aux directions d'école, spécialement celles qui font face aux enjeux particuliers existants dans les milieux pluriethniques.

1.7.1.1. La question générale de notre recherche

À la lumière de l'état actuel des connaissances sur les pratiques des directions d'école en milieux pluriethniques dans la littérature scientifique internationale et, surtout, de la difficulté à identifier, dans la littérature scientifique québécoise, les pratiques mises en place par les directions œuvrant en milieu pluriethnique, cette recherche tentera de répondre à la question suivante :

- Quelles sont les pratiques adoptées par des directions d'écoles secondaires œuvrant en milieux pluriethniques à Montréal et quels sont les objectifs visés par l'adoption de telles pratiques ?

Chapitre 2 : Cadre théorique

Chapitre 2 Cadre théorique

Dans cette section, nous présenterons le cadre conceptuel à partir duquel nous analyserons les pratiques de directions d'école. Il faut noter que les pratiques des directions d'école dans les milieux pluriethniques peuvent être analysées à partir de différentes approches théoriques. Dans les sciences de la gestion ou de l'administration des organisations, nous trouvons toute une gamme d'études et de théoriciens qui traitent de la question de la gestion de la diversité (Arcand *et al.*, 2013; Cornet et Warland, 2008; Cox, 1991, etc.). De même, dans le champ des rapports ethniques, une littérature abondante porte sur la prise en considération de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en éducation, ainsi que sur son traitement dans la formation du personnel scolaire (Banks, 2004; Freire, 1973; Inglis, 2008; Ouellet, 2010; Toussaint et Fortin, 1997). Néanmoins, la majorité des études du champ de l'administration scolaire en milieu pluriethnique abordent le thème à partir de la notion du leadership des directions (Blair, 2002; Shields, 2010; Zembylas et Iasonos, 2010) ou du développement de compétences interculturelles (Bouchamma, 2016; Gélinas-Proulx, Labelle et Jacquin, 2017). Afin d'analyser les pratiques de directions d'école de milieux pluriethniques, nous avons considéré davantage pertinent d'utiliser des orientations théoriques issues du champ des rapports ethniques en éducation, orientations qui nous permettront de catégoriser les pratiques mises en place par les directions, selon différents modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse : (1) le modèle de l'éducation interculturelle ou multiculturelle; (2) le modèle de l'éducation à la citoyenneté démocratique; (3) le modèle de l'éducation antiraciste, et (4) le modèle de l'éducation inclusive (Potvin, 2014; Potvin *et al.*, 2015; Potvin et Larochelle-Audet, 2016).

2.1. Justification des choix conceptuels : les modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Notre cadre théorique s'inspire largement de la recension élaborée par Potvin *et al.* (2015). Cette recension visait principalement à bonifier la formation initiale des enseignants. Pour satisfaire cette visée, le plan de leur rapport consistait en quatre grands objectifs :

- 1) « Dresser un portrait descriptif et quantitatif de l'évolution du nombre de publications dans ces différents courants au cours des vingt dernières années;
- 2) Effectuer une analyse qualitative des textes théoriques, normatifs, internationaux et nationaux, de même que des études empiriques ou évaluatives s'identifiant à l'un ou l'autre des courants afin de dégager les principaux objectifs, éléments de problématiques de ces travaux, les savoirs, savoir-faire et savoir-être préconisés, ou les résultats des travaux empiriques;
- 3) Dégager les principaux éléments de convergence et divergence entre les approches quant aux objectifs de la formation à la diversité et quant aux compétences visées (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) à maîtriser par les futurs enseignants, les enseignants et les élèves;
- 4) Déterminer si ces perspectives se conjuguent et peuvent s'intégrer dans un paradigme commun. » (Potvin *et al.*, 2015, p. 12)

En effet, selon Potvin *et al.* (2015), plusieurs courants ont contribué à identifier, depuis plus d'une trentaine d'années, différentes stratégies à l'égard de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en éducation. Comme nous avons mentionné ci-dessus, dans la recherche de Potvin *et al.* (2015), les courants ont été classifiés sous quatre grandes dénominations : (1) l'éducation interculturelle au Québec, ou multiculturelle au Canada et dans les pays anglo-saxons; (2) l'éducation à la citoyenneté démocratique et ses déclinaisons (l'éducation globale et planétaire, à la paix, aux droits humains); (3) les perspectives antiracistes, critiques ou transformatives et leurs déclinaisons (éducation antioppression ou postcoloniale, théorie critique de la race (*critical race theory*), pédagogie critique) et; (4) l'éducation inclusive, axée sur l'équité et la pédagogie différenciée. Cette recension analytique de la littérature scientifique se penche sur les éléments de compétences professionnelles pouvant y être liés se déclinant en plusieurs types de savoirs, savoir-faire et savoir-être¹¹, qui se dégagent dans la littérature théorique et les travaux empiriques des dernières années, au Québec et dans d'autres sociétés. Les quatre modèles théoriques sur la diversité en éducation partagent un certain nombre de préoccupations communes. En effet, selon Potvin *et al.* (2015), « ces courants sont fondés sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique

¹¹ Les savoirs peuvent être définis comme des connaissances de nature factuelle, théorique ou pratique qui portent sur des contenus variés (Potvin *et al.*, 2015). Les savoir-faire sont des habiletés permettant de cerner et de déterminer l'action, la pratique ou l'intervention à entreprendre à partir de savoirs disciplinaires et de savoirs d'expérience. Les savoir-être, qui concernent l'éthique de la responsabilité et les capacités réflexives et critiques, les attitudes ou façons d'être, les habiletés relationnelles et communicatives à développer à l'égard des élèves, des parents et de la communauté scolaire. Les savoir-être sont plus génériques et englobants que les autres.

permettant l'exercice de la citoyenneté, éducation à la paix et à la gestion de conflits, prise en compte et valorisation des différences » (Potvin *et al.*, 2015, p. 9). Toutefois, ils se distinguent par plusieurs aspects, notamment par leurs postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques (voir Tableau 2). L'éducation inter/multiculturelle souligne la valorisation du pluralisme culturel et la construction de rapports interculturels harmonieux. L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains met l'accent sur la formation de jeunes citoyens engagés dans la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques. L'éducation antiraciste engage une compréhension historique et critique des rapports de pouvoir et de domination et lutte contre toute forme de racisme et d'oppression sociale, tandis que l'éducation inclusive cherche à combattre l'exclusion sociale et les inégalités scolaires à travers la pédagogie différenciée.

Tableau 2 – Les principales approches théoriques et leurs théoriciens

L'éducation interculturelle et multiculturelle	L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains	L'éducation antiraciste et les approches critiques et transformatives	L'éducation inclusive
<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître et valoriser le pluralisme • Construire des rapports interculturels harmonieux 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer au développement du vivre-ensemble par la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques • Former de jeunes citoyens engagés 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer une compréhension historique expérientielle et critique des rapports de pouvoir et de domination • Combattre le racisme et les autres formes d'oppression qui engendrent des inégalités scolaires et sociales, et travailler à une transformation des pratiques et des structures 	<ul style="list-style-type: none"> • Amorcer un processus de transformation afin d'éliminer l'exclusion scolaire et sociale • Actualiser le potentiel de tous les élèves par un engagement et une (co)responsabilité de tous les acteurs scolaires
<ul style="list-style-type: none"> • Martine Abdallah-Pretceille • James A. Banks • Fernand Ouellet • Christine Sleeter 	<ul style="list-style-type: none"> • James A. Banks • François Audigier • César Birzée • Ted Huddleston • France Jutras 	<ul style="list-style-type: none"> • Paulo Freire • Georges J. Sefa Dei • David Gillborn • Gloria Ladson-Billings • Leonardo Zeus 	<ul style="list-style-type: none"> • Tony Booth et Mel Ainscow • Christine Inglis • UNESCO

Source : Potvin et Larochelle-Audet (2016, p. 112)

En ce qui concerne notre étude, ce sont surtout les différences quant aux objectifs et quant aux savoir-faire de chacun de ces courants qui guideront l'analyse des pratiques des directions dans ce mémoire de maîtrise.

Il faut noter que, même si la recension de Potvin *et al.* (2015) porte plutôt sur la formation des enseignants, nous considérons qu'une compréhension des différentes approches d'éducation à la diversité, surtout en ce qui a trait aux savoir-faire repérés, aidera à analyser les pratiques de directions d'école en milieux pluriethniques.

2.1.1. Les savoir-faire et les pratiques des directions : un rapprochement possible

Dans ce mémoire, nous considérons que les savoir-faire dégagés de la littérature relatifs à la formation des enseignants concernant l'éducation à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Potvin *et al.*, 2015) peuvent être associés à l'analyse des pratiques des directions d'école en milieu pluriethnique. Rappelons que les savoir-faire sont des habiletés permettant de cerner et de déterminer l'action, la pratique ou l'intervention à entreprendre à partir de savoirs disciplinaires et de savoirs d'expérience (Potvin *et al.*, 2015). Précisons que le terme « pratique » utilisé dans ce mémoire fait référence à toute action entreprise intentionnellement dans un milieu pour le transformer (Hawe et Potvin, 2009, cités par Bouchamma, 2015). Ainsi, dans la présente étude, nous avons repéré et associé les actions des directions faites intentionnellement dans le milieu scolaire pluriethnique dans le but de le transformer. Par la suite, à partir de l'analyse des intentions et/ou des objectifs guidant les actions des directions, nous avons élaboré des hypothèses sur les divers modèles d'éducation à la diversité qui pourraient constituer la base de telles actions. Dans les prochaines sous-sections, nous explicitons les quatre modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse qui guideront l'élaboration de telles hypothèses.

2.2. Des modèles d'éducation à la diversité : fondements théoriques pour les pratiques des acteurs scolaires

Dans les prochaines sous-sections, parallèlement à la présentation des quatre modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, des liens seront établis entre ceux-ci et notre recension des pratiques des directions effectuée au chapitre précédent et ce, selon les cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique. Nous présenterons également un certain nombre d'exemples de savoir-faire mis en valeur par les théoriciens des

quatre courants mentionnés ci-dessus à l'égard de la prise en considération de la diversité ethnoculturelle en éducation, tels que recensés par Potvin *et al.* (2015). Des liens seront faits entre ces savoir-faire et les pratiques des directions d'école en milieux pluriethniques.

2.2.1. Le modèle de l'éducation interculturelle et multiculturelle

Cette approche a marqué l'évolution du champ de l'éducation relative à la diversité ethnoculturelle et les pratiques d'enseignement.

« Au Canada et au Québec, c'est sous cette formulation que les premiers pas de l'éducation relative à la diversité ethnoculturelle se sont faits dans les écoles primaires et secondaires, vers la fin des années 1960 (Mc Andrew, 2001 citée par Potvin et Larochelle-Audet, 2016). De façon générale, l'éducation multiculturelle est davantage utilisée dans les pays anglo-saxons, alors que l'éducation interculturelle est plus utilisée au Québec, en Europe et en Amérique Latine »

(Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 111).

À priori, l'éducation multiculturelle traditionnelle recourt à un enseignement sur d'autres cultures afin d'obtenir l'acceptation ou, du moins, la tolérance de ces cultures, alors que l'éducation interculturelle vise à aller au-delà d'une coexistence passive, à parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence, dans des sociétés multiculturelles ou pluriethniques grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels (UNESCO, 2006). Ainsi, l'éducation interculturelle insiste davantage sur les échanges entre porteurs de différentes cultures que le courant multiculturel traditionnel.

Toutefois, l'éducation inter/multiculturelle regroupe un éventail d'approches et de définitions, comme la reconnaissance et la valorisation du pluralisme; l'accent sur l'harmonie entre les groupes et la lutte contre les préjugés et l'enrichissement mutuel des membres de cette communauté par la célébration de la diversité. Ainsi, nous trouvons dans ce modèle la valorisation de l'héritage culturel des élèves, ce qui renforce leur image de soi et favorise la modification des attitudes au point de vue individuel. Cependant, ce modèle

« a donc un impact beaucoup plus grand sur la sensibilisation aux préjugés des membres des groupes majoritaires plutôt que sur l'égalité sociale et le « pouvoir d'agir » (*empowerment*) des jeunes des groupes racisés¹² et minoritaires. De plus elle tend à refléter le point de vue et les intérêts exclusifs des groupes dominants, laissant peu de place à la voix des groupes minoritaires ou opprimés, renforçant ainsi le statu quo et la reproduction des inégalités »

(Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 112).

Par conséquent, dans le cadre de ce modèle, les transformations sociales s'avèrent mineures. Étant donné que cette approche ne présente pas vraiment un examen critique de l'exploitation économique de certains groupes et de la dimension institutionnalisée des inégalités, elle a donné lieu à plusieurs critiques. « Son incapacité à remplir ses promesses d'égalité et de transformations sociales » a aussi été soulevée de même que sa tendance « normative et culturaliste véhiculant une image déficitaire » et folklorisée (essentialisante) des élèves des minorités et de leurs familles (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 112). Dû à ces critiques, l'approche interculturelle/multiculturelle s'est transformée au fil du temps. Pour répondre à ces critiques reçues, une conception davantage critique de l'éducation multiculturelle s'est développée à partir des années 1980 aux États-Unis et au Canada. Intitulée Éducation multiculturelle pour la justice sociale ou Éducation multiculturelle critique, cette approche était centrée sur la justice sociale et l'équité, questionnant « les relations de pouvoir et les structures qui engendrent le racisme et les inégalités éducatives » (Ibid., p. 113). Ainsi, actuellement, l'éducation multiculturelle partage donc davantage les objectifs des approches antiracistes et transformatives (qui seront explicitées plus loin).

¹² L'adjectif « *racialized* », traduit par racisé ou racialisé, émerge du concept de « racialisation » ou « racisation » (traduit du terme *racialization* en anglais) qui consiste en un processus de catégorisation selon des rapports sociaux de race pour désigner les groupes minorisés issus, ou dont les ancêtres sont issus, de sociétés colonisées ou marquées par l'esclavage (Ducharme et Eid, 2005; Eid, 2012). En passant d'une forme passive (*race ou racial*) à une forme active (racisé), le terme met en évidence la construction sociale de la racisation et son aspect dynamique et évolutif.

2.2.1.1. Les savoir-faire pertinents aux pratiques de directions de milieux pluriethniques selon le modèle inter/multiculturel

À titre d'exemple, nous avons sélectionné deux savoir-faire repérés dans la recension publiée par Potvin *et al.* (2015) que nous avons trouvés pertinents relativement aux pratiques des directions de milieux pluriethniques, en fonction de la revue de la littérature préalablement présentée (voir section 1.6). Potvin *et al.* (2015) soulèvent l'importance de : (1) l'exercice d'une pédagogie interculturelle, et (2) la maîtrise des compétences interculturelles chez les enseignants.

Concernant la pédagogie interculturelle, les savoir-faire les plus importants à transmettre au personnel scolaire selon les théoriciens de ce courant sont les suivants. Premièrement, la prise en considération des réalités et du parcours des élèves. Cela implique que le personnel scolaire doit se renseigner et tenir compte dans sa pratique des origines, des langues, des milieux de vie et des bagages culturels des élèves issus des minorités. Ils doivent également valoriser leurs différences. Deuxièmement, la pédagogie interculturelle doit prendre en considération la construction d'un curriculum multiculturel ou culturellement adapté. Certains auteurs recensés proposent l'intégration d'exemples, de données et d'informations sur les réalités et les expériences de différents groupes, pour mieux refléter la diversité des voix, des perspectives et des cultures (Banks, 2004 et Bennet, 2011 cités par Potvin *et al.*, 2015).

Si on veut faire une relecture de ces deux savoir-faire en fonction des pratiques des directions, il s'avère plus pertinent de parler de : (1) mobiliser le personnel enseignant dans l'exercice d'une pédagogie interculturelle et (2) promouvoir la formation continue des enseignants dans le but de favoriser l'acquisition des compétences de communication interculturelle.

Potvin *et al.* (2015) sont également arrivées à la conclusion que, dans le modèle interculturel, le développement des compétences de communication interculturelle chez les acteurs scolaires, telles que l'acquisition de compétences langagières, d'écoute et d'observation, est important pour l'établissement des liens de collaboration avec les familles et les communautés.

De ce fait, selon la revue de la littérature, il appartient idéalement aux directions d'école de créer les conditions pour offrir aux enseignants et aux autres membres du personnel scolaire des formations pour favoriser le développement de compétences de communication interculturelle, ainsi que celles de médiation interculturelle.

Ainsi, soit dans sa dimension éducative (où se situe la mobilisation des enseignants autour d'une pédagogie interculturelle), soit dans sa dimension de la gestion de ressources humaines (où se situe l'organisation des activités de formation continue pour les enseignants), ces deux savoir-faire sont des exemples de pratiques de directions qui peuvent être catégorisées à l'intérieur du modèle inter/multiculturel d'éducation à la diversité.

Dans notre revue de la littérature (voir section 1.6), nous avons décrit plusieurs pratiques (surtout dans la dimension éducative et la dimension des rapports intergroupes de la gestion scolaire) qui peuvent être catégorisées dans le modèle d'éducation inter/multiculturelle, dont la plus évidente est la suivante : l'initiative de certaines directions d'organiser des événements ouverts à la communauté (fêtes, spectacles, foires, etc.) dans le but de promouvoir une compréhension élargie de la diversité du quartier, de sensibiliser la communauté entourant l'école à la présence et à la valorisation de la diversité et ce, avec l'objectif de renforcer un lien étroit entre l'équipe-école, les élèves, les parents et la communauté du quartier (dimension des rapports intergroupes).

2.2.2. Le modèle de l'éducation à la citoyenneté démocratique

Ce modèle, développé vers la fin des années 1980, comporte plusieurs volets, dont l'éducation globale ou planétaire à la paix, aux droits humains et aux droits de l'enfant. Quand plusieurs sociétés ont souffert de l'affaiblissement de la participation politique et de la montée des conflits et des mouvements extrémistes, plusieurs auteurs ont été amenés à repenser la définition de la citoyenneté. Cependant, « les objectifs poursuivis par l'éducation à la citoyenneté font par ailleurs l'objet de débats récurrents dans plusieurs pays, entre autres au Québec, autour du cours Histoire et éducation à la citoyenneté » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 116). Selon ces

auteures, encore aujourd'hui, « une conception plus normative s'appuyant sur la civilité et le civisme politique et participatif s'oppose à la conception transformative et démocratique » (Ibid., p. 116).

Cette conception plus normative s'appuie sur le civisme politique et participatif, impliquant une citoyenneté axée sur le principe de réciprocité des droits humains et sur l'interrelation accrue entre les individus. Dans ce modèle, l'éducation vise principalement à contribuer au développement du vivre-ensemble par la promotion des valeurs démocratiques et par la formation de jeunes citoyens engagés. Il porte également sur la promotion des droits humains, dans l'objectif de former des citoyens unis par une collectivité nationale dans un contexte de mondialisation. En effet, cette approche s'appuie non seulement sur les enjeux planétaires, mais aussi sur la fluidité des frontières, soient-elles identitaires, nationales ou commerciales (Potvin et Larochelle-Audet, 2016).

Même si, d'une part, le modèle plus transformatif d'éducation à la citoyenneté comporte des contributions significatives au vivre-ensemble et à l'éducation pour la paix, d'autre part, la conception plus normative d'éducation à la citoyenneté, du type « instruction civique », ne contribue pas aux changements des rapports de pouvoirs. En effet, celle-ci met l'accent sur les valeurs du groupe majoritaire. Ainsi, le fait que cette approche occulte la nature systémique des inégalités ne favorise ni le développement d'une culture civique authentique chez les citoyens, ni la transformation sociale vers une société plus équitable (Heimberg, 2007 cité par Potvin *et al.*, 2015).

2.2.2.1. Les savoir-faire pertinents aux pratiques des directions en milieux pluriethniques selon l'éducation à la citoyenneté démocratique

Selon le modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique, les compétences des enseignants visent à favoriser un climat de participation dans la classe, dans le but de développer chez les élèves un savoir vivre-ensemble sans conflit (Potvin *et al.*, 2015). Ainsi, l'enseignant doit munir l'élève de méthodes, d'outils et de références pour s'informer et construire une opinion et pour développer des habiletés de communication, non seulement pour s'exprimer, mais aussi pour

bien justifier, autant à l'oral qu'à l'écrit, son opinion sur des sujets importants pour la collectivité, habiletés qui sont liées à la capacité de résoudre des problèmes et d'agir politiquement. Afin de favoriser la capacité de participation responsable et coopérative chez les élèves, l'enseignant doit adopter des méthodes de *pédagogie démocratique*, où les apprenants sont amenés à partager des responsabilités et à développer un esprit de citoyenneté et de travail en équipe.

Pour permettre à ces savoir-faire de servir également aux pratiques de directions d'école en milieu pluriethnique, les directions peuvent notamment accompagner activement les enseignants pour favoriser chez eux le développement d'habiletés telles que le savoir vivre-ensemble, la participation responsable, l'adoption de pratiques et de méthodes pédagogiques démocratiques, en plus de leur faire vivre des situations d'apprentissage de travail en collaboration où ils vont expérimenter le changement et acquérir des habiletés leur permettant par la suite de servir de modèle auprès des élèves et de leur faire apprendre à exercer leur citoyenneté. Encore une fois, nous parlons ici d'exemples de pratiques à l'intérieur de la dimension éducative (la mobilisation autour de la pédagogie démocratique) et de la gestion des ressources humaines de l'administration scolaire (promouvoir des activités de formation/apprentissage pour les enseignants vis-à-vis de l'éducation à la citoyenneté et l'acquisition d'habiletés telles que le savoir vivre-ensemble, par exemple) qui peuvent être catégorisées comme étant représentatives des pratiques de gestion scolaire selon le modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique.

Dans notre revue de la littérature (section 1.6), nous avons également trouvé certaines pratiques qui peuvent être catégorisées à l'intérieur du modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique. Certaines directions, par exemple, ont soutenu la création ou la modification de plusieurs programmes ou disciplines, afin de promouvoir l'éducation à la citoyenneté, cherchant l'engagement citoyen, la capacité de vivre-ensemble au sein de la communauté scolaire et la création d'un bon climat dans l'école (entre les enseignants, les élèves et les parents) empreint de respect mutuel et de tolérance aux différences. Les stratégies comme (a) la mise en place des règlements (des ententes ou des code de vie) afin de bien définir avec la participation de la communauté scolaire les valeurs démocratiques à suivre et les comportements souhaités de la

part des élèves selon les notions de citoyenneté (comme la civilité, le respect et la tolérance); ainsi que (b) des activités de formation aux droits de la personne, à la prévention et à la gestion de conflits dans le but d'outiller les enseignants, les parents et les élèves à participer à la construction d'une communauté plus pacifique peuvent aussi être catégorisées à l'intérieur de ce modèle. Tous ces exemples se situent dans la dimension des rapports intergroupes de la gestion scolaire de milieux pluriethniques.

2.2.3. Le modèle de l'éducation antiraciste

Différent du modèle interculturel et de l'éducation à la citoyenneté, le modèle antiraciste, inspiré de théoriciens marxistes, propose « des approches pédagogiques transformatives, axées sur le renforcement de l'autonomie et du pouvoir d'agir (*empowerment*) des groupes opprimés ou minoritaires » (Potvin, 2014, p. 187). Essentiellement préoccupé par les rapports de domination et par la transformation des facteurs systémiques qui les génèrent, ce modèle est centré sur le développement d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie plus égalitaire. L'éducation antiraciste « entend transformer les attitudes et les pratiques des institutions, ce qui nécessite une identification de la production des inégalités dans chaque milieu » (Dei *et al.*, 2001 cités par Potvin, 2014, p. 188). Selon ce modèle, l'institution scolaire est non seulement un lieu de production de savoirs, mais aussi d'identités, de sujets sociaux et politiques. Si, d'une part, le système d'enseignement a un rôle important dans la production et la reproduction des inégalités, d'autre part, l'école a le potentiel de transformer la société et de lutter contre les rapports de domination.

En adoptant la stratégie antiraciste, l'école peut dégager une compréhension globale du monde social, en favorisant les changements systémiques et en contribuant au combat de différents systèmes d'oppression sociale, de discrimination et d'inégalités, tels que le racisme, le sexisme, le classisme, l'homophobie, etc. (Potvin *et al.*, 2015). Bref, en opposition aux modèles présentés antérieurement, l'antiracisme n'est pas limité à l'intégration ou à la célébration de la diversité, ni à la capacité de vivre-ensemble ou d'encourager les rapports intergroupes harmonieux à l'école. Il remet en question le statu quo, en abordant les processus de différenciation sociale en termes de pouvoir et d'iniquités. Ce modèle remet en question le pouvoir du groupe dominant,

les privilèges et la responsabilité de toutes les catégories d'acteurs scolaires et problématise la marginalisation des expériences et des connaissances produites par des groupes minoritaires ou opprimés (Potvin *et al.*, 2015).

2.2.3.1. Les savoir-faire pertinents aux pratiques des directions en milieux pluriethniques selon le modèle antiraciste

Les nombreux savoir-faire du personnel scolaire, préconisés par les théoriciens de ce courant, visent à redonner du pouvoir à ceux qui sont marginalisés socialement et à développer un esprit d'analyse critique chez les élèves afin de questionner la stratification sociale et ses fondements racistes.

De même que pour les deux modèles précisés ci-dessus, certains savoir-faire proposés par le modèle antiraciste, selon la revue de la littérature concernant la formation du personnel scolaire à la prise en considération de la diversité ethnoculturelle (Potvin *et al.*, 2015), peuvent être appliqués à l'exercice des directions d'école en milieu pluriethnique. De cette manière, selon ce modèle, les savoir-faire des directions peuvent inclure l'initiative d'aborder les questions de privilèges et de marginalisation/domination de certains groupes avec les enseignants, de soutenir le contact de ces derniers avec des savoirs critiques et non hégémoniques ou de les sensibiliser aux savoirs hégémoniques; des initiatives pour la décolonisation du curriculum, c'est-à-dire, pour déhiérarchiser les savoirs (avec la collaboration des enseignants) en élaborant, par exemple, un curriculum valorisant les savoirs informels et en mettant en place un processus de construction de connaissances à partir des savoirs des élèves, notamment des savoirs des groupes racisés; de favoriser le pouvoir d'agir (*empowerment*) et l'engagement des enseignants, des parents et des élèves dans la communauté; de mobiliser les enseignants à remettre en question au quotidien la « neutralité », la méritocratie, l'aveuglement face au racisme; de mobiliser les enseignants à reconnaître les processus de racialisation. En dernier lieu, les directions, selon ce modèle, pourraient tenter d'éliminer les stratégies institutionnelles discriminatoires (telles que le classement et l'évaluation) et ainsi assurer une égalité structurelle à l'école entre les groupes majoritaires et minoritaires. De plus, selon également la littérature repérée par Potvin *et al.* (2015), la création d'un comité de soutien pour les nouveaux

enseignants, constitué d'enseignants plus anciens ayant un profond engagement envers la justice sociale en contexte de diversité, est vue également comme une pratique porteuse dans le but de favoriser le changement de pratiques éducatives vers l'équité et, par conséquent, l'égalité en éducation.

Dans notre revue de la littérature (section 1.6), nous avons également repéré quatre exemples de pratiques qui rejoignent le modèle antiraciste, tels que : (1) les initiatives de directions qui cherchent à encourager, chez les enseignants, le développement d'un regard critique sur les curriculums et les programmes; la réflexion sur les connaissances ethnocentriques dans le but de déhiérarchiser les savoirs et de donner du pouvoir aux groupes racisés (pratique qui se situe dans la dimension éducative de la gestion scolaire); (2) la préoccupation des directions de réserver une partie du budget scolaire pour l'acquisition de matériel dans le but spécifique de créer dans son école un environnement où les élèves des groupes racisés peuvent se sentir fiers de leurs savoirs, favorisant l'émergence d'un sentiment d'appartenance et le développement du pouvoir d'agir chez ses apprenants (pratique qui se situe dans la dimension administrative de la gestion scolaire); (4) la participation au processus de sélection de nouveaux enseignants dans le but d'augmenter la présence d'enseignants issus de groupes ethnoculturels à l'école, ce qui pourrait contribuer à la lutte contre le racisme et les inégalités dans son établissement d'enseignement (dimension de la gestion de ressources humaines). Ces initiatives sont des exemples de pratiques de directions recensées dans notre revue de la littérature qui peuvent être classées à l'intérieur du modèle antiraciste.

2.2.4. Le modèle d'éducation inclusive

Selon Potvin *et al.* (2015), l'éducation inclusive aborde

« la diversité en incluant les différences de genre et de classe et les différences liées au handicap dans une perspective d'équité, pour combattre toutes les formes d'exclusion et pour répondre aux besoins de tous les élèves, notamment ceux des groupes minorisés et racisés »
(Potvin *et al.*, 2015, p. 10).

Toutefois, dans son origine, cette approche était associée plutôt à l'intégration scolaire des enfants handicapés (au domaine de l'adaptation scolaire).

« Initialement développée dans le champ de l'adaptation sociale et scolaire et longtemps associée à l'intégration scolaire des enfants handicapés, l'approche inclusive fait désormais référence à une approche systémique, fondée sur l'équité, la diversité et la justice sociale » (Potvin, 2013 citée par Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 116).

Selon Potvin *et al.* (2015), au cours des années, ce concept d'approche inclusive s'est élargi à la diversité sociale, ethnoculturelle, religieuse et linguistique au cours des dernières années et il occupe de plus en plus le terrain de recherches qui auparavant adoptaient les courants interculturels ou antiracistes.

À partir de ce modèle, pour être en mesure de considérer les besoins (transitoires ou permanents) de chacun des élèves, les acteurs scolaires doivent

« reconnaître qu'ils sont souvent des motifs d'exclusion, qu'il s'agisse de réalités familiales, de problèmes psychosociaux, de parcours migratoires (pré- et post-migratoires), de traumatismes et de deuils, de facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socioéconomiques, de styles ou de difficultés d'apprentissage, ou encore de situations de discrimination, de harcèlement ou d'intimidation »
(Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 117).

La perspective inclusive repose donc sur une démarche de prise de conscience critique quant aux rapports sociaux (race, classe, genre, aptitudes, etc.) qui génèrent des inégalités et sur la capacité de transformation des acteurs et de la société, ce qui rejoint l'approche antiraciste (Potvin *et al.* 2015).

Bien qu'elle passe d'abord par un accès au système éducatif pour les personnes de groupes sous-représentés, marginalisés et vulnérables, l'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances.

Le modèle de l'éducation inclusive fait référence à une approche systémique implantée par les praticiens des milieux éducatifs pour favoriser la réalisation du potentiel de tous les apprenants, dans une perspective d'équité et de justice, « il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (Potvin et Larochelle-Audet, 2015, p. 117). Ainsi, le regard critique est centré sur la performance de l'élève, mais encore plus sur celle de l'établissement d'enseignement, combinant quatre grands principes d'action essentiels (voir Tableau 3) (Potvin, 2013 citée par Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 117).

Tableau 3 – Les quatre principes d'action de l'éducation inclusive

<p>(1) Des pratiques équitables qui reposent sur les besoins différenciés des élèves, leurs « capacités » et leurs droits.</p> <p>(2) Une vision globale et systémique faisant de l'équité et du respect des droits un projet institutionnel continu.</p> <p>(3) La (co)responsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs envers la réussite éducative et l'actualisation du potentiel des élèves;</p> <p>(4) Des attentes éducatives élevées envers les écoles et les élèves, prenant appui sur le développement d'indicateurs de performance.</p>
--

Source : Potvin, 2013 citée par Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 117

Ces quatre grands principes d'action, s'articulant autour de sept concepts centraux : « 1) équité, 2) besoins, 3) droits et capacités [...], 4) démarche systémique, 5) coresponsabilité, 6) imputabilité et 7) performance des élèves et des écoles » (Potvin, 2013 citée par Potvin *et al.*, 2015, p. 115). Ces sont des repères qui touchent à la fois tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les niveaux d'action : « gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, climat, respect des droits, participation, démocratie scolaire, activités scolaires ou parascolaires et formation continue des acteurs » (Potvin, 2013 citée par Potvin *et al.*, 2015, p. 150).

2.2.4.1. Les savoir-faire pertinents aux pratiques des directions en milieux pluriethniques selon le modèle d'éducation inclusive

Parmi les modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle décrits par Potvin *et al.* (2015), le modèle d'éducation inclusive est celui où les savoir-faire correspondent davantage aux pratiques des directions d'école en milieu pluriethnique. Voici les savoir-faire pertinents aux pratiques des directions dans ce type de milieu : prendre en considération la diversité des langues parlées à l'école; favoriser des pratiques de différenciation pédagogique et d'évaluation plus équitables; développer des programmes scolaires et du matériel pédagogique inclusif; développer des indicateurs de diagnostic, de suivi et de résultats visant l'observation du parcours scolaire des élèves et l'efficacité des pratiques pédagogiques dans un objectif d'équité et de réussite éducative pour tous; participer à des recherches dans le but de favoriser la production de connaissances par rapport aux pratiques pédagogiques et de gestion scolaire qui peuvent favoriser l'équité et la réussite de tous les élèves; adopter des stratégies pour contourner les obstacles éventuels, comme le manque de ressources matérielles et financières; adopter des politiques inclusives d'admission, de recrutement et de soutien du personnel; adopter des discours et des pratiques en adéquation avec les valeurs de l'éducation inclusive; mobiliser des enseignants autour d'une analyse critique des politiques qui ne sont pas inclusives et dans l'élaboration de nouvelles politiques au sein de l'école afin d'adapter le curriculum et le matériel pédagogique selon les valeurs et les pratiques de l'éducation inclusive.

Faciliter le développement de l'autonomie des membres du personnel scolaire, à travers une direction souple qui encourage la créativité et l'adoption de nouvelles méthodes, pratiques, programmes, matériel scolaire qui rejoignent les valeurs, les objectifs et les méthodes proposés par l'éducation inclusive, dans le but de répondre aux besoins de la diversité des élèves (soit ethnoculturelle, linguistique, de genre, d'orientation sexuelle ou d'aptitudes) est un exemple de pratique (qui touche à la fois la question du pouvoir et aussi la dimension éducative de la gestion scolaire) identifiée dans notre revue de la littérature (section 1.6) et qui peut être classée dans le modèle d'éducation inclusive. Ce type de pratiques peut favoriser également chez le personnel scolaire la révision de leurs propres valeurs et croyances, dans le but de les encourager à garder

des attentes élevées auprès de tous les élèves. Ajoutons que, les pratiques d'adaptation institutionnelle en lien avec l'évaluation et le classement en milieu pluriethnique peuvent aussi être catégorisées à l'intérieur de l'éducation inclusive et appartiennent, comme certaines pratiques mentionnées ci-dessus, à la dimension éducative de la gestion scolaire.

2.2.5. Résumé du cadre théorique

Tel que nous l'avons présenté dans les sections ci-dessus, les objectifs du modèle multi/interculturel, de l'éducation à la citoyenneté, du modèle antiraciste et du modèle inclusif d'éducation sont respectivement : (1) construire des rapports interculturels harmonieux; (2) développer chez les élèves l'engagement citoyen, la capacité du vivre-ensemble et des valeurs communes pour favoriser une cohésion sociale; (3) combattre les rapports de pouvoir vécus par les groupes minorisés et (4) combattre l'exclusion et les inégalités scolaires par l'adoption de mesures d'équité et d'une pédagogie différenciée.

Ces quatre modèles se distinguent surtout par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et des institutions, « l'éducation antiraciste et l'approche inclusive étant plus axées sur la prise en compte des causes et des effets des inégalités sociales dans un objectif de transformation sociale » (Potvin *et al.*, 2015, p. 10). Ci-dessous, nous présentons les distinctions entre ces approches de manière plus détaillée :

Dans l'approche d'éducation inter/multiculturelle, nous trouvons davantage la valorisation et la célébration de la diversité ethnoculturelle et des efforts pour favoriser les rapports intergroupes harmonieux. Nous y trouvons également des pratiques pour lutter contre les préjugés, des pratiques ayant davantage un impact sur la sensibilisation des membres des groupes majoritaires. Dans l'éducation inter/multiculturelle, des initiatives pour promouvoir les contacts et les échanges entre les porteurs de différentes cultures sont soutenues, surtout celles qui priorisent une modalité progressive et durable de coexistence et de respect entre différents groupes ethnoculturels. Selon ce modèle, le dialogue interculturel apporte un enrichissement mutuel des groupes minoritaires et majoritaires. Dans cette approche, la modification des

attitudes se réalise davantage au niveau individuel. L'impact sur la transformation sociale s'avère limité.

Dans le modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique, il peut y avoir une conception normative, s'appuyant sur la civilité et le civisme politique. Il vise le développement du vivre-ensemble, à travers la promotion des droits humains, des droits de l'enfant et des valeurs démocratiques. La formation de jeunes citoyens engagés et unis par un sentiment de collectivité nationale est priorisée, autour de la conception de fluidité de frontières identitaires, nationales et commerciales. Un accent sur la mondialisation et sur la démocratie est présent, notamment à travers les cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Dans ce modèle, les pratiques ne se concrétisent pas par des changements au plan des rapports de pouvoir et les valeurs soulignées reflètent l'intérêt des groupes majoritaires.

Le troisième modèle, celui de l'éducation antiraciste correspond à une approche transformative qui valorise le renforcement de l'autonomie et du pouvoir d'agir des groupes opprimés et/ou minorisés. Ce modèle s'organise avant tout autour des rapports de domination et de la transformation des facteurs systémiques qui les génèrent. Les pratiques éducatives sont mises en place dans le but de favoriser le développement d'un esprit critique et la création d'un milieu de vie plus égalitaire. Ainsi, dans cette approche, il est crucial d'identifier les mécanismes de production des inégalités et de transformer les attitudes et les pratiques des institutions. L'école est vue comme une institution productrice de savoirs, d'identités et de sujets sociaux et politiques. Elle responsabilise toutes les catégories d'acteurs et remet en question le groupe dominant et ses privilèges. En conclusion, ce modèle problématise la marginalisation des expériences et remet en question les connaissances produites par le groupe majoritaire.

Le dernier modèle, celui de l'éducation inclusive, aborde la diversité en incluant les différences de genre, de classe de même que les différences liées aux aptitudes, dans une perspective d'équité, en vue de répondre aux besoins des élèves, notamment ceux des groupes minorisés et racisés. L'équipe-école doit être en mesure de reconnaître les motifs d'exclusion (telles que les réalités familiales, les problèmes psychosociaux, les parcours migratoires, les situations de discriminations, de harcèlement, d'intimidation, de traumatismes, de deuils, les facteurs

linguistiques, religieux, ethnoculturels, socio-économiques ainsi que les différents styles et difficultés d'apprentissage). Les pratiques éducatives à l'intérieur de cette approche visent à favoriser la réalisation du plein potentiel de tous les élèves. Ainsi, le but principal est de promouvoir l'égalité des chances et de combattre toutes formes d'exclusion. L'égalité non seulement d'accès, mais aussi de traitement, de résultats, d'acquis et de succès éducatif sont valorisés, d'où l'importance de développer des indicateurs de performance de l'établissement d'enseignement. La lutte contre les iniquités doit faire partie du projet institutionnel de façon continue et le paradigme de l'éducation inclusive doit être présent dans tous les niveaux d'action (au niveau de la gouvernance, des politiques, des programmes, du curriculum, des services éducatifs, des pratiques administratives spécialisées et pédagogiques, des relations avec les familles et la communauté, du climat, du respect des droits, de la participation, de la démocratie scolaire, des activités scolaires ou parascolaires, et de la formation continue des acteurs).

Dans ce chapitre, nous avons exposé les quatre modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse qui ont guidé nos analyses. Nous avons fait également une synthèse de certains savoir-faire présents dans la littérature concernant la formation des enseignants, selon chacun de ces modèles. Notre but, d'une part, était d'identifier les savoir-faire qui pourraient nourrir l'analyse des pratiques des directions. D'autre part, nous souhaitons démontrer qu'il est possible de catégoriser les pratiques des directions d'école selon les quatre approches d'éducation à la diversité ethnoculturelle. Nous avons également démontré qu'il était possible de classer certaines pratiques repérées dans notre revue de la littérature (section 1.6) selon ces quatre modèles. Dans la prochaine section, nous présentons les objectifs spécifiques de notre recherche.

2.2.5.1. Objectifs spécifiques de recherche

En s'appuyant sur ce cadre théorique, nous avons l'intention de répondre à deux objectifs spécifiques de recherche :

- 1) Repérer et analyser les pratiques des directions dans les milieux scolaires pluriethniques, puis;
- 2) Élaborer des hypothèses relatives aux modèles d'éducation à la diversité qui seraient à l'origine de telles pratiques.

La section suivante vise à présenter la méthodologie qui sera utilisée afin de répondre à ces deux objectifs de recherche.

Chapitre 3 : Méthodologie

Chapitre 3 Cadre méthodologique

Notre étude a été menée à partir de données secondaires (voir Braga et Magnan, 2015). Il s'agit d'un projet de recherche financé par le Groupe de Recherche Immigration, Équité et Scolarisation (GRIES) et par le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys. Les données ont été recueillies entre janvier et juin 2015. Ce projet visait à décrire les pratiques de quatre directions d'écoles secondaires en milieu pluriethnique œuvrant dans une commission scolaire francophone de la ville de Montréal. L'analyse des données secondaires que nous effectuons se distingue de la recherche principale sur l'aspect suivant : nous mobilisons un nouveau cadre théorique pour conduire l'analyse (i.e. les quatre modèles de gestion de la diversité). Nous élaborons ainsi des hypothèses sur les modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle pouvant être associés aux pratiques des directions. Dans les sections et sous-sections ci-dessous, nous allons décrire les points suivants : (1) le type de recherche; (2) les participants; (3) les instruments et la procédure de cueillette des données; (4) les stratégies d'analyse; (5) la dimension éthique, et (6) les limites de notre étude.

3.1. Le type de recherche

L'objectif de notre recherche est d'analyser les pratiques des directions d'écoles secondaires en milieu pluriethnique à Montréal. Il s'agit d'une recherche descriptive et exploratoire basée sur des données secondaires qualitatives (Van der Maren, 2004). Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, nous cherchons à repérer les pratiques de directions d'école en milieu pluriethnique et à les analyser, en élaborant des hypothèses sur les modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle associés à ces pratiques.

3.2. La description des participants

Pour répondre à notre question de recherche, nous considérerons la totalité des participants de l'étude de Braga et Magnan (2015) qui ont été interrogées. Ainsi, cette étude inclut quatre directions d'école œuvrant au sein de quatre écoles secondaires publiques appartenant à une commission scolaire francophone à Montréal. Elles ont été choisies intentionnellement selon les

critères suivants : (a) les directions œuvraient dans une école constituée de 20% d'élèves issus de l'immigration et plus; (b) les directions œuvraient dans une école ayant des taux de diplomation élevés (65% et plus) pour l'année scolaire 2012-2013; (c) les directions œuvraient dans une école dont la cote de défavorisation était égale ou supérieure à 6 pour l'année 2012-2013; (d) les directions étaient réputées pour être « engagées » et « efficaces » en milieu pluriethnique selon les cadres de leur commission scolaire. L'âge, le sexe et les années d'expérience professionnelle de la direction n'ont pas été pris en considération dans le choix des participants.

Pour mettre en place le recrutement, dans un premier temps, les chercheuses ont consulté la commission scolaire qui a identifié les écoles en milieu pluriethnique en fonction de nos critères. Dans un deuxième temps, l'envoi d'un courriel a été utilisé afin de recruter les directions répondant aux critères. En tout, cinq directions ont été sollicitées, dont quatre ont répondu et accepté de participer à l'étude. Une des directions n'a pas répondu au courriel de recrutement, la raison du refus demeurant inconnue.

Nous allons maintenant présenter un bref portrait des quatre directions. Afin de préserver l'anonymat des directions d'école, nous allons nous référer aux directions comme suit : directrice 1, directrice 2, directeur 3 et directeur 4.

3.2.1. Directrice 1

Cette directrice a un Baccalauréat en enseignement du français et de l'histoire. Elle a complété un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et une Maîtrise en administration scolaire. Avant d'occuper le poste de direction, elle était enseignante de français dans une école secondaire du nord de Montréal. Cette directrice était en poste depuis sept ans dans cette école au moment de mener l'entretien. Avant cela, elle a été directrice adjointe pendant deux ans (en travaillant dans le secteur des classes d'accueil et en troisième secondaire).

3.2.2. Directrice 2

Cette directrice a un Baccalauréat en enseignement des sciences et mathématiques et un DESS en administration scolaire. Au début de sa carrière, elle a eu un poste comme enseignante de sciences et mathématiques au secondaire. Elle a enseigné aussi l'éthique et la culture religieuse, de même que l'économie familiale. En 2001, elle a obtenu un poste de directrice adjointe en secondaire III, IV et V au secteur de l'adaptation scolaire. Au bout de quatre ans, elle est partie travailler dans une autre école. Elle a été directrice d'une école primaire pendant neuf ans. Par la suite, elle a obtenu un poste de directrice adjointe au secondaire.

3.2.3. Directeur 3

Ce directeur a obtenu un Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale et a enseigné principalement au secondaire, dans un milieu favorisé qui pourrait être considéré « monoculturel », majoritairement francophone, selon ses mots « plus blanc que blanc », « québécois de souche ». Dans cette école, il a travaillé comme enseignant pendant cinq ans avec les élèves en « difficulté de comportement ». En 2003, après avoir obtenu un DESS en administration scolaire, il a été nommé directeur adjoint dans une école primaire, sur la Rive-Sud de Montréal (dans un milieu très francophone, homogène). En 2006, sa demande pour travailler à la commission scolaire où il se trouve aujourd'hui a été acceptée. Il a d'abord été directeur adjoint d'une école secondaire en milieu pluriethnique (comprenant un programme international où les élèves étaient sélectionnés). En 2013, au moment de l'entretien, il était devenu directeur de cette même école secondaire.

3.2.4. Directeur 4

La formation de ce directeur est en enseignement des mathématiques. Il a obtenu son diplôme en 2000 et il a enseigné à tous les niveaux en mathématiques jusqu'en 2006. Par la suite, il a travaillé comme conseiller pédagogique en mathématiques et en mesure et évaluation dans une autre commission scolaire. En 2009, il a commencé à travailler comme directeur adjoint dans

l'école secondaire où il œuvrait au moment de mener l'entretien. Il a occupé la fonction de direction intérimaire de l'école lorsque la directrice était en arrêt de travail. Au moment de l'entretien, la directrice avait repris ses activités professionnelles, donc les deux « partageaient la chaise », explique-t-il. Concernant sa formation académique, le directeur rapporte qu'il a obtenu un DESS en administration scolaire et il a aussi un diplôme de Maîtrise de recherche en didactique des mathématiques.

3.3. La description des instruments et de la procédure de collecte de données

L'entretien semi-dirigé a été utilisé. Ces entretiens nous ont permis de recueillir la description de pratiques de directions à des fins de recherche et de formation ((Boutin, 1997; Desgagné, 2005). L'entretien, dans sa forme générale, permet d'établir un contact direct entre le chercheur et les participants à l'intérieur d'un environnement naturel (Boutin, 1997). Il permet également d'analyser, de théoriser et de documenter des pratiques, de manière médiatisée, par la mémoire et par le langage (oral ou écrit). Dans le cas de cette recherche, cette documentation a été constituée par communication orale. Un entretien semi-dirigé enregistré, d'une durée d'environ 90 minutes, a été mené dans le bureau de travail de chaque direction participante. Les entrevues ont été réalisées entre janvier et mars 2015, par Braga et Magnan (2015).

Les thèmes principaux de l'entretien (Annexe A) ont été les suivants :

- Présentation de la direction et de son milieu scolaire
- Compétences de la direction d'école en milieu pluriethnique
- Pratiques de gestion dans ce type de milieu selon les cinq dimensions identifiées dans notre chapitre 1

3.4. Les stratégies d'analyse des données

Les entrevues ont été transcrites intégralement et les chercheuses de l'étude principale (Braga et Magnan, 2015) ont mené une analyse de contenu verticale et horizontale des verbatim, selon les orientations de Van der Maren (2004). Dans cette étude principale, les chercheuses ont adopté une approche inductive où les résultats représentaient ce qui a émergé des entrevues des participants. Ce sont ces mêmes données qui sont ciblées dans notre présente étude. Toutefois, nous avons fait une nouvelle analyse de contenu des verbatim, en utilisant les stratégies suivantes (Deslauriers et Kérisit, 1997) :

(A) identification, codification à nouveau, description et analyse des pratiques de gestion repérées dans les entretiens avec les directions ainsi que des objectifs ou des valeurs à la base de telles pratiques, selon les 5 dimensions identifiées au chapitre 1 : (1) la dimension du pouvoir; (2) la dimension administrative; (3) la dimension de la gestion de ressources humaines; (4) la dimension éducative et (5) la dimension de la gestion de rapports intergroupes (Objectif 1);

(B) analyse à l'aide du codage effectué dans la stratégie (A) afin de catégoriser les pratiques identifiées dans les entretiens et leurs objectifs respectifs/valeurs de base en lien avec les modèles de gestion de la diversité (modèles de l'éducation inter/multiculturelle, modèle de l'éducation à la citoyenneté démocratique, modèle de l'éducation antiraciste ou modèle de l'éducation inclusive) (Objectif 2).

Pour être plus précise, afin d'élaborer des hypothèses relatives aux modèles d'éducation à la diversité pouvant être à la base des pratiques des directions, nous avons utilisé la stratégie suivante : après avoir codé les pratiques et leurs objectifs respectifs/valeurs de base en fonction des cinq dimensions de la gestion scolaire, nous avons identifié au sein des objectifs et des valeurs de base des mots-clés qui correspondaient aux objectifs des modèles d'éducation à la diversité. Par exemple, des pratiques qui visaient à répondre aux besoins particuliers des élèves issus de l'immigration ont été associées au modèle de l'éducation inclusive, tandis que celles qui cherchaient à établir des relations harmonieuses entre les élèves de différentes origines et

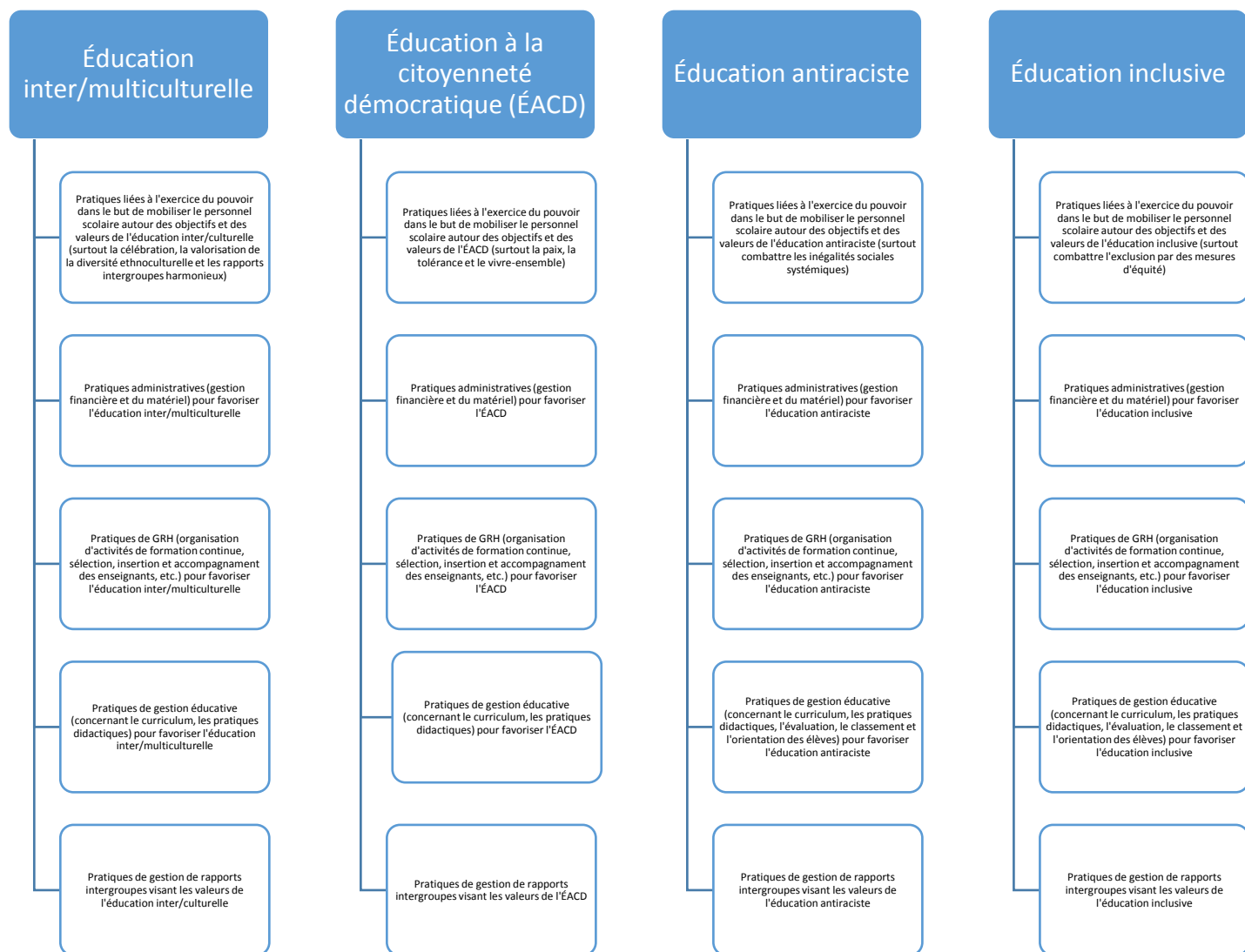
ceux de la société d'accueil ont été associées au modèle de l'éducation interculturelle et ainsi de suite.

Toutes ces étapes d'analyse ont été réalisées avec le logiciel de traitement de données qualitatives QDA Miner (version 4.1.6). La section suivante présentera de façon plus détaillée la grille de codage et les orientations théoriques générales qui ont servi à l'analyse des pratiques des directions en milieux pluriethniques que nous avons recueillies dans le cadre de ce mémoire.

3.4.1. Grille de codage pour l'analyse des pratiques de directions d'école en milieux pluriethniques

L'exercice de catégorisation (fait dans le Chapitre 2) nous a permis d'identifier certaines pratiques (surtout dans la dimension éducative de la gestion scolaire) qui se ressemblent quant à leur forme (par exemple : mobiliser les enseignants autour d'une approche éducative; encourager les enseignants à changer leurs pratiques pédagogiques pour s'approprier certaines valeurs; favoriser l'adoption de nouvelles méthodes basées sur un certain modèle d'éducation; etc.). Dans ces exemples, les différences portaient plutôt sur l'approche éducative vers laquelle la direction d'école cherchait à guider les enseignants que sur les pratiques en soi. Ainsi, nous sommes arrivées à la grille et aux orientations générales ci-dessous (voir Tableau 4), qui nous ont guidé dans le codage et dans l'analyse des pratiques des directions œuvrant en milieu pluriethnique. En effet, nous avons opté pour une technique de codage mixte. Ce type de codage est souvent utilisé dans les recherches exploratoires et il nous a permis de créer des sous-catégories ou des sous-dimensions de catégories au besoin (Van Der Maren, 2004). Ainsi, dans un premier temps, nous avons fait une analyse de contenu avec l'aide des cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique (voir section 1.6) et des quatre modèles pour l'éducation à la diversité ethnoculturelle présentés dans la section 2. Une grille de codage initiale a donc été construite à cette fin en utilisant les quatre modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle recensés par Potvin *et al.* (2015) et les cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique (voir Tableau 4). Toutefois, sachant que la stratégie d'analyse retenue était en expérimentation, en cours de codage et d'analyse, la grille de codage initiale a été bonifiée de façon inductive et des sous-dimensions ont été créées (voir Chapitre 4 - Résultats).

Tableau 4 – Grille de codage pour l’analyse des pratiques de directions d’école œuvrant en milieux pluriethniques



3.5. La dimension éthique

Deux certificats d'éthique ont été obtenus à l'hiver 2015 par les chercheuses de l'étude principale : le certificat d'éthique du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal et le certificat d'éthique de la Commission scolaire participante. Les chercheuses ont fait signer le formulaire de consentement par tous les participants (Annexe B). Les participants ont ainsi été informés du cadre de la recherche, de leurs droits, des stratégies pour garder leur anonymat et de la possibilité de se retirer en tout temps du projet.

3.6. Les limites sur le plan méthodologique

En premier lieu, le fait que des observations n'aient pas été réalisées a limité la possibilité d'obtenir des données complémentaires. Ces données auraient pu davantage soutenir l'exercice d'élaboration des hypothèses relatives aux modèles d'éducation à la diversité à la base des pratiques des directions. Pour atténuer cette limite, nous avons procédé à une double vérification des hypothèses en faisant des comparaisons entre nos résultats et les résultats de l'exercice de classement décrit dans le Chapitre 2.

En deuxième lieu, la qualité d'échange dépend de la qualité de la relation établie, et il y a toujours le risque d'une certaine désirabilité sociale lors des entrevues. Pour tenir compte de cette deuxième limite, nous étions sensibles à ce biais lors de l'analyse des données. Toutefois, la richesse des verbatim indique que les directions étaient à l'aise à l'occasion des entrevues et qu'elles ont rapporté leurs pratiques de façon transparente.

Dans le prochain chapitre les résultats de cette étude seront présentés.

Chapitre 4 : Résultats

Chapitre 4 Résultats

Ce chapitre a pour but de présenter les analyses qui répondent à nos objectifs de recherche, c'est-à-dire de repérer des pratiques de directions œuvrant en milieux pluriethniques selon les cinq dimensions de la gestion scolaire et d'élaborer des hypothèses relatives aux modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle qui seraient à la base des pratiques autodéclarées des directions interrogées, dans chacune des cinq dimensions. Ainsi, le chapitre est découpé en deux grandes sections. Dans la première section, nous présenterons une analyse détaillée des pratiques de chaque dimension de la gestion scolaire en milieu pluriethnique en fonction des modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle. Dans la deuxième section, une synthèse des résultats sera présentée.

4.1. Analyse des pratiques de chaque dimension de la gestion scolaire en milieu pluriethnique selon les modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle

Dans cette partie du chapitre, nous élaborons des hypothèses relatives au modèle d'éducation à la diversité qui pourrait être à la base des pratiques de directions œuvrant en milieu pluriethnique : Éducation inter/multiculturelle; Éducation à la citoyenneté démocratique; Éducation antiraciste; Éducation inclusive (voir le Chapitre 2 : Cadre théorique). Nous abordons les pratiques selon cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique : la dimension du pouvoir, la dimension administrative, la dimension de la gestion de ressources humaines, la dimension éducative et la dimension des rapports intergroupes.

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 3 (voir la figure 4 : Grille de codage pour l'analyse des pratiques de directions d'école œuvrant en milieux pluriethniques), certaines orientations générales ont été élaborées à partir de l'exercice de catégorisation présenté dans le chapitre 2. Selon ces orientations, dans les différents modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle, certaines pratiques se ressemblent quant à leur forme, mais elles diffèrent quant à leur objectif ou quant à la valeur (vision) à la base de telles pratiques. Par exemple, dans une école, une pratique d'encadrement d'enseignants peut être adoptée avec l'objectif de promouvoir le changement d'une pratique éducative en appliquant une approche

inter/multiculturelle. Cette même pratique (l'encadrement d'enseignants) peut être choisie par une autre direction, cette fois-ci dans le but de diffuser une vision de l'éducation et du rôle de l'enseignant basée sur l'éducation antiraciste ou l'éducation inclusive. Ainsi, les hypothèses à propos du modèle d'éducation à la diversité ont été élaborées à partir de l'objectif ou de la valeur de base attribuée à la pratique analysée, plutôt qu'à partir de la description de la pratique en soi. Ces objectifs et/ou ces valeurs de base étaient présents dans les verbatim. Ils ont été attribués aux pratiques analysées par les directions interrogées et ils ont été identifiés dans les verbatim lors de l'analyse.

4.1.1. L'analyse des pratiques de la dimension du pouvoir

À l'intérieur de la dimension du pouvoir, nous avons identifié deux sous-dimensions de pratiques (voir Tableau 5) : 1) Des pratiques mises en place dans le but d'avoir une influence sur les acteurs scolaires (enseignants, parents, élèves, etc.); 2) Des pratiques adoptées dans le but de favoriser la participation de ces acteurs à certains aspects de la gestion scolaire, notamment liés à la dimension éducative.

Dans la première sous-dimension, c'est-à-dire des initiatives mises en place pour avoir de l'influence sur les pratiques, les décisions, les perceptions ou les visions des collègues de travail ou des élèves et des parents, certaines ont été considérées comme plus souples (telles que la conversation, les rencontres individuelles ou en groupe, la présentation de recherches et de données statistiques pour défendre une vision, etc.). L'extrait ci-dessous sert comme exemple pour illustrer ce constat. Dans cet extrait, la directrice 1 parle des stratégies mises en place pour mobiliser les enseignants autour de l'ouverture à la diversité ethnoculturelle à l'école.

« Je leur en ai tellement parlé. J'en ai beaucoup parlé et je pense qu'à cause de ça, ils ont développé une forme d'aisance qui n'existait pas. Ça prend un leadership de la direction pour ça. (...) Peut-être que tout le monde ne partage pas ma vision, mes valeurs... j'aimerais ça, mais ce serait bien normal que tout le monde ne les partage pas... mais au moins, ils vont avoir eu la chance de s'exprimer ou d'en entendre parler et d'être moins mal à l'aise si des élèves en parlent également » (Directrice 1).

Dans la deuxième sous-dimension (celle des pratiques adoptées pour favoriser la participation des acteurs scolaires dans certains aspects de la gestion de l'établissement d'enseignement), nous avons identifié des initiatives, telles que des consultations, des sondages, des entretiens de groupe, des concertations et des échanges, particulièrement avec les membres de l'équipe. Selon les personnes interrogées, ce genre de pratique contribue à la création d'un climat de confiance mutuelle et favorise les échanges entre les membres de l'équipe.

En ce qui concerne la participation des enseignants à la planification des activités éducatives de l'école, nous avons identifié des extraits de l'entrevue où la directrice explique l'importance d'écouter les idées des enseignants, de construire une relation de confiance mutuelle avec eux pour développer ensemble des pratiques éducatives qui vont augmenter les taux de réussite des élèves.

Favoriser les échanges et prioriser l'harmonie entre les groupes sont des aspects centraux de l'approche de l'éducation inter/multiculturelle. Dans ce sens, nous avons associé les pratiques qui visent à la création d'un climat de confiance mutuelle et à favoriser les échanges à ce modèle (éducation inter/multiculturelle).

Tableau 5 – Analyse des pratiques de la dimension du pouvoir selon les modèles d'éducation à la diversité

Description de la pratique	Objectif ou valeur de base	Modèle d'éducation à la diversité associé
Des pratiques adoptées pour avoir une influence sur les acteurs scolaires : - Souples (la conversation, les rencontres individuelles, la présentation de données statistiques, etc.)	Conduire les enseignants à adopter des pratiques éducatives qui répondent au mieux aux besoins des élèves	Éducation inclusive
Des pratiques adoptées pour favoriser la participation des acteurs à certains aspects de la gestion scolaire (consultations, sondages, entretiens de groupe, concertations).	Création d'un climat de confiance mutuelle Favoriser les échanges entre les membres de l'équipe pluriethnique	Éducation inter/multiculturelle

4.1.2. L'analyse de pratiques de la dimension administrative

À l'intérieur de la dimension administrative, nous avons identifié trois sous-dimensions de pratiques (voir Tableau 6). Nous avons classé, en premier lieu, des pratiques qui ont été adoptées par les directions dans le but d'obtenir des ressources financières et matérielles à l'extérieur de l'école; en deuxième lieu, celles qui ont été mises en place pour favoriser la participation de la communauté scolaire (enseignants, élèves et parents) dans la gestion de ces ressources et pour finir, des pratiques liées à la distribution et à l'allocation des ressources à l'école (les critères pour établir les priorités de l'école et les outils pour identifier les besoins les plus importants des élèves).

4.1.2.1. Des pratiques adoptées par les directions pour chercher et obtenir des ressources financières et matérielles à l'extérieur de l'école

Afin d'obtenir des ressources, certaines directions soulignent l'importance de construire des relations de partenariats avec des entrepreneurs et des citoyens de la région de l'école pour soutenir la réussite éducative de tous les élèves (directions 1, 2 et 4). Toujours pour obtenir des ressources, d'autres pratiques sont identifiables, comme les demandes de subventions et l'utilisation de leur marge de manœuvre pour «jouer» avec les différentes réserves budgétaires et mieux distribuer les ressources et ce, toujours en fonction des besoins des élèves et du projet éducatif de l'école. Pour cela, il est nécessaire de connaître les règlements du fonctionnement budgétaire à la lettre, affirment les directrices 1 et 2.

Le directeur 4 explique qu'en fonction des coupures budgétaires de la part du gouvernement, il faut utiliser aussi une certaine marge de manœuvre et envoyer certaines dépenses à d'autres types de réserves budgétaires.

« Sur un plan administratif on a des sommes qui sont dédiées à ce qu'on appelle le soutien linguistique. Chez nous on parle d'un montant de 44 000\$. Toutefois c'est un montant qui à chaque année est amputé à cause des différentes coupures budgétaires qui existent donc on essaye de l'envoyer au service à l'élève » (Directeur 4).

La réalisation de collectes de fonds (comme l'organisation d'événements culturels et artistiques) et des actions sociales (comme les collectes de dons) peuvent également apporter des ressources matérielles et financières à l'école.

Enfin, nous avons identifié, chez les directions, la capacité à chercher parmi les « enveloppes budgétaires » et les divers programmes du gouvernement (local, provincial et fédéral) des moyens pour financer les services offerts à l'école, en soutien à la réussite éducative de tous les élèves.

En conclusion, toutes les directions interrogées affirment qu'il faut sortir de l'école pour obtenir des ressources financières supplémentaires qui permettent d'augmenter les taux de réussite.

4.1.2.2. Des pratiques mises en place pour favoriser la participation de la communauté scolaire dans la gestion des ressources financières et matérielles de l'école

Concernant la deuxième sous-dimension, trois des quatre directions ont rapporté des pratiques (telles que des rencontres collectives, des concertations et des sondages) qui visaient à promouvoir la participation de la communauté scolaire (enseignants, élèves et parents) dans la gestion des ressources financières et matérielles de l'école. L'ouverture au dialogue, surtout la capacité d'écoute, étaient au centre de telles pratiques.

Selon les directions il faut d'abord évaluer de façon continue la qualité des services offerts à l'école (directeur 4). Par la suite, il est important d'utiliser l'analyse des résultats pour identifier les besoins des élèves. La concertation avec les enseignants (toutes les 4 directions), le sondage et les entretiens de groupes avec parents et les élèves (directeur 4) sont aussi des outils adaptés

pour établir des priorités d'attribution à l'école. En ce qui concerne ces priorités, les directions ont manifesté une préoccupation spéciale au sujet de l'augmentation des taux de réussite des élèves.

Le directeur 4, accompagné de la directrice 1, ont également parlé de l'importance de répondre aux besoins alimentaires dans leur école. Il souligne également le besoin affectif ainsi que d'autres aspects du fonctionnement de l'école, comme la communication interne et externe et l'investissement nécessaire pour améliorer les lieux physiques de l'école. La directrice 2 souligne une préoccupation spéciale pour le renouvellement du matériel, notamment pour les programmes de sport et de musique, ce qui augmente fortement selon elle la motivation des élèves et des enseignants. La directrice 1 et le directeur 3, pour leur part, en utilisant l'analyse des résultats, ont constaté l'importance d'investir plus de ressources dans des services spécifiques pour favoriser la réussite scolaire des élèves qui ont des difficultés au niveau de la réalisation des devoirs et qui accusent de nombreuses absences et retards. Selon les directions interrogées, il est important également d'offrir des services de qualité aux élèves en technologies (Directrice 1) et dans les activités parascolaires, comme la musique, le théâtre et la photographie (Directrice 2). Tout cela oblige à trouver un équilibre entre les ressources matérielles et humaines, sans oublier de bien établir les objectifs à court, à moyen et à long terme (Directrice 2).

En conclusion, selon notre analyse, dans les trois sous-dimensions (des pratiques pour chercher des ressources financières et matérielles à l'extérieur de l'école; des pratiques adaptées pour favoriser la participation de la communauté scolaire dans la gestion de ces ressources et des pratiques pour établir des priorités et bien distribuer les ressources à l'école), le but ultime des directions était de mieux répondre aux besoins particuliers des élèves et d'augmenter leurs taux de réussite. Cet objectif correspond au principe central du modèle d'éducation inclusive (répondre aux besoins des élèves en contexte de diversité, que celle-ci soit ethnoculturelle, linguistique ou liée au genre, à l'orientation sexuelle ou aux différentes aptitudes).

**Tableau 6 – Analyse des pratiques de la dimension administrative selon les modèles
d'éducation à la diversité**

Description de la pratique	Objectif ou valeur de base	Modèle d'éducation à la diversité associé
<p>Des pratiques adoptées pour chercher des ressources financières et matérielles à l'extérieur de l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sortir de l'école - Construire des relations de partenariats avec des entrepreneurs et des citoyens de la région autour de l'école - Développer des compétences professionnelles (la capacité de réseauter; préparer la présentation du projet; choisir le bailleur de fonds par type d'intérêt) - Ne pas toujours demander du soutien financier au même endroit - Faire des demandes de subventions - Jouer avec le budget (distribution et allocation des ressources) en fonction des besoins des élèves et du projet éducatif de l'école - Faire des événements du type levée de fonds, et des actions sociales pour collecter des dons et des contributions populaires - Connaître les règlements du fonctionnement budgétaire de l'école pour utiliser sa marge de manœuvre - Chercher les programmes de financement du gouvernement (local, provincial et fédéral) 	Répondre aux besoins diversifiés des élèves	Éducation inclusive
<p>Des pratiques mises en place pour favoriser la participation de la communauté scolaire dans la gestion des ressources financières et matérielles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des sondages, des concertations, l'ouverture au dialogue, l'observation et la capacité d'écoute. 	Identifier les besoins des élèves	Éducation inclusive
<p>Des pratiques liées à la distribution et à l'allocation des ressources à l'école (les priorités de l'école, les critères pour établir ces priorités et les outils pour identifier les besoins des plus importants des élèves)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer de façon continue la qualité des services offerts à l'école - Utiliser l'analyse des résultats pour identifier les besoins des élèves - Faire de la concertation avec les enseignants - Faire des sondages auprès des parents et des élèves - Planifier la gestion de ressources à court, à moyen et à long terme <p>Résultats possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prioriser les besoins fondamentaux des élèves (comme les besoins alimentaires et affectifs) - Investir dans la communication interne et externe - Améliorer les lieux physiques - Renouveler le matériel pour augmenter la motivation des enseignants et des élèves - Augmentation de ressources pour les activités parascolaires 	<p>Augmenter les taux de réussite des élèves</p> <p>Répondre aux besoins diversifiés des élèves</p>	Éducation inclusive

4.1.3. L'analyse de pratiques de la dimension de la gestion des ressources humaines

Dans cette séquence du chapitre, nous avons classé les pratiques liées à la dimension de la gestion de ressources humaines. En effet, dans cette dimension, nous avons repéré trois sous-dimensions de pratiques (voir le Tableau 7 ci-dessous). Dans la première sous-dimension, les pratiques sont plutôt liées aux aspects relationnels de la gestion des ressources humaines, soit favoriser les relations harmonieuses entre les membres de l'équipe, ou entre l'équipe et le public scolaire (parents et élèves).

Dans cette première sous-dimension, les pratiques ont été mises en place plus spécifiquement pour augmenter la motivation des enseignants à travailler de manière respectueuse et agréable (directrice 1); mobiliser les enseignants à travailler en collaboration de façon volontaire et spontanée (directrice 2); favoriser la construction d'un climat de confiance mutuelle entre les membres de l'équipe (directrice 1); créer de bonnes conditions pour la construction de relations horizontales avec les élèves (directrice 2) et promouvoir la stabilité de l'équipe (directeur 4).

Voici la série des pratiques recensées à cette fin : connaître les dynamiques internes de l'équipe scolaire (directrice 1); croire en son personnel (directrice 1); faire ressortir et valoriser les forces et les qualités de chacun (directrice 1); travailler sur la motivation de l'équipe (en investissant, par exemple, dans le renouvellement des matériels pédagogiques) (directrice 2); être ouvert et favoriser l'écoute et le dialogue (directeur 3); pratiquer la concertation et la consultation (sondages, entretiens de groupes, etc.) (directeur 4); faire de l'accompagnement professionnel des membres de l'équipe pendant toute l'année, de façon continue et respectueuse (directeur 3).

Selon le directeur 3, l'accompagnement professionnel se donne par des rencontres qui peuvent être individuelles ou en groupe, formelles ou informelles, selon le contexte et la problématique. De plus, c'est beaucoup de modelage, de suivi, de *feedback* et *du coaching*, ajoute le directeur. L'extrait de verbatim ci-dessous décrit mieux cette pratique.

« On s'assure que les adjoints vont réellement comprendre, puis ça passe par une réunion par semaine de gestion. Puis, on s'assure que les adjoints vont réellement comprendre la vision qu'on est en train de mettre dans l'école. Puis, moi, le travail que j'ai, c'est beaucoup dans le *feedback*. Moi, je permets à mes adjoints de m'appeler fréquemment pour me donner un feedback sur comment était tel cas et tel cas d'élèves. Tel personnel finalement... la fermeture que tu ressens là, chez tel personnel, comment tu fais pour la travailler ? Qu'est-ce que tu fais ? Où tu vas ? C'est réellement du *coaching* de ma part, par rapport à ce qu'ils font, en leur laissant l'autonomie désirée. Puis, des rencontres... moi, j'ai des rencontres individuelles là de façon informelle, au moins une fois par semaine (...), où on a de la discussion. Puis on regarde ensemble tes dossiers, comment ça avance, tu es rendu où, as-tu besoin d'aide là-dedans ? » (Directeur 3)

Concernant le respect, le directeur 3 affirme ce qui suit : « Quand la personne va se sentir respectée d'abord dans toi, dans ta façon de parler, ça peut l'inciter à respecter les autres » (Directeur 3).

La deuxième sous-dimension s'avère davantage liée aux aspects techniques de la gestion des ressources humaines, dans la mesure où ce sont des pratiques mises en place pour favoriser le développement de connaissances, de compétences et le changement de pratiques. Tout cela, dans le but d'améliorer la qualité des services, c'est-à-dire les pratiques enseignantes à l'école et en conséquence, les taux de réussite de l'ensemble des élèves. Dans cette deuxième sous-dimension de pratiques, nous avons classé celles qui ont été entreprises pour favoriser le succès pédagogique des élèves, soit la planification de la formation continue des enseignants; la supervision et l'encadrement des pratiques des enseignants; des rencontres individuelles et en groupes (concertation et accompagnement professionnel continu); l'évaluation continue de la qualité des services offerts à l'école; et la construction d'une vision partagée en ce qui a trait au plan de réussite et des projets éducatifs de l'école.

Des thèmes tels que « pratiques gagnantes en milieu défavorisé » et « différents processus de transitions vécus à l'école » ont été indiqués par les directions comme étant des sujets considérés importants pour la planification des formations continues, comme c'est indiqué dans l'extrait de verbatim ci-dessous :

« Le travail se passe de plusieurs façons. On est regroupé en réseau d'appartenance territoriale (les écoles), donc on est amené à avoir des journées de formation en regard à ça (...). Puis, on va traiter de différentes problématiques ou sujets, là. Cette année ce sont des transitions qu'on va discuter. Les transitions sont multiples dans les milieux scolaires. Tu passes de la garderie à la maternelle, de la maternelle au primaire, du primaire au secondaire, du secondaire I et II au secondaire III, IV et V. De ton pays d'origine, où il n'y avait pas d'hiver, à ton pays d'accueil. De ton pays d'origine, où les femmes ont été toutes voilées, et ici elles ne le sont pas. Elles ont des positions d'autorités dans la société, alors que là-bas, bon... » (Directeur 3).

En termes d'encadrement, le directeur 3 a également adopté d'autres pratiques (comme la formation d'une équipe de techniciens en éducation spécialisée qui partagent certaines tâches avec les directions adjointes) pour permettre à ces dernières d'être moins chargées et avoir ainsi du temps pour accompagner de près le travail pédagogique des enseignants et le parcours éducatif des élèves.

Selon notre analyse, les objectifs majeurs de la première sous-dimension de pratiques (mobiliser les enseignants à travailler en collaboration de façon volontaire et spontanée et favoriser la construction d'un climat de confiance mutuelle entre les membres de l'équipe de différents groupes ethnoculturels ou pas) rejoignent les principes de l'éducation inter/multiculturelle, notamment ceux de construire des rapports intergroupes harmonieux, autour du dialogue et du respect.

Concernant la deuxième sous-dimension, qui est composée de pratiques adoptées afin de favoriser le succès pédagogique des élèves, nous avons considéré que ce genre de pratique correspond davantage au modèle de l'éducation inclusive. Comme nous l'avons explicité au début de ce chapitre, selon ce modèle, l'égalité des chances (d'accès, de résultats et d'acquis) doit composer le projet institutionnel de l'école. En ce sens, même si dans les verbatim les directions ne mentionnent pas explicitement les pratiques qui visent spécifiquement le succès pédagogique des élèves issus de l'immigration, ces pratiques ont en tout état de cause été considérées pertinentes dans le cadre de notre recherche, dans la mesure où elles pourraient créer

des conditions favorables au succès pédagogique de l'ensemble des élèves dans les milieux scolaires pluriethniques (issus de l'immigration ou pas).

C'est dans le troisième groupe que nous avons inséré des pratiques liées aux problématiques particulières aux milieux pluriethniques, telles que les rencontres de formation avec les enseignants planifiées spécifiquement pour déconstruire les fausses croyances et lutter contre les préjugés envers les parents immigrants; la mobilisation d'enseignants autour des problématiques liées à l'immigration (comme la transition d'une contexte socioculturel à l'autre) pour favoriser la construction de relations de respect et de collaboration avec les familles immigrantes (il est à noter que toutes les pratiques de la troisième sous-dimension ont été rapportées par le directeur 3). Cette troisième sous-dimension est composée de pratiques liées aux valeurs centrales du modèle d'éducation inter/multiculturelle.

Tableau 7 – Analyse des pratiques de la dimension de la gestion de ressources humaines selon les modèles d'éducation à la diversité

Description des pratiques	Objectif ou valeur de base	Modèle d'éducation à la diversité associé
<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les dynamiques internes de l'équipe scolaire; - Croire en son personnel; - Faire ressortir et valoriser les forces et les qualités de chacun; - Être ouvert et favoriser l'écoute et le dialogue; - Pratiquer la concertation et la consultation (sondages, entretiens de groupe, etc.). - Faire l'accompagnement professionnel des membres de l'équipe pendant toute l'année, de façon continue et respectueuse 	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser le travail en collaboration; La construction d'un bon climat entre les membres de l'équipe pluriethnique. 	Éducation interculturelle
<ul style="list-style-type: none"> - La planification de la formation continue des enseignants; - La supervision et l'encadrement de pratiques des enseignants; - L'organisation de rencontres individuelles et en groupes (concertation et accompagnement professionnel continu); - L'évaluation continue de la qualité des services offerts à l'école; - La construction d'une vision partagée quant au plan de réussite et au projet éducatif de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser la réussite éducative des élèves 	Éducation inclusive

<ul style="list-style-type: none"> - Des rencontres de formation avec les enseignants - La mobilisation des enseignants autour des problématiques liées à l'immigration (comme la transition d'un contexte socioculturel à l'autre) 	Lutter contre les préjugés envers les parents immigrants Favoriser la construction de relations de respect et de collaboration avec les familles immigrantes.	Éducation inter/multiculturelle
---	--	---------------------------------

4.1.4. L'analyse des pratiques de la dimension éducative

Dans cette séquence du chapitre, nous présenterons des pratiques liées à plusieurs aspects de la dimension éducative de la gestion scolaire. Ainsi, nous présenterons ces pratiques regroupées selon les six sous-dimensions suivantes¹³ :

- 1) Services de soutien – dans cette sous-dimension, sont incluses des pratiques liées à la gestion des services de soutien que l'école offre aux élèves, notamment la gestion des classes d'accueil ;
- 2) Adaptation scolaire et formation préparatoire au travail – cette sous-dimension contient d'une part (a) des pratiques liées à la gestion des services du secteur d'adaptation scolaire, des classes spécialisées ou des structures adaptées qui sont offertes aux élèves en difficulté d'apprentissage, en difficulté de comportement ou à des élèves à risque afin de mieux répondre à leurs besoins spécifiques; et d'autre part (b) des pratiques liées aux programmes de formation préparatoire au travail (FPT) ou aux programmes de formation de métiers spécialisés (FMS) offerts aux élèves jugés à risque de décrochage ou d'échec scolaire (parmi lesquels on peut trouver plusieurs élèves issus de l'immigration dans les écoles faisant partie de notre corpus);

¹³ Ces sous dimensions ne font pas partie de la grille de codage présentée auparavant (voir section 3.4 – Les stratégies d'analyse des données) car elles ont été identifiées après le codage initial, pendant l'étape d'analyse de données.

- 3) Sélection par programme – ici nous avons rapporté des stratégies ou des critères adoptés pour le processus de sélection de certains programmes des écoles étudiées dans notre recherche;
- 4) Des stratégies pour favoriser la réussite des élèves du secteur régulier – cette sous-dimension rapporte des pratiques repérées et qui ont été planifiées tout simplement pour favoriser la réussite des élèves du secteur régulier ;
- 5) Parents – dans cette sous-dimension, nous présenterons les pratiques mises en place pour favoriser la participation des parents dans la vie scolaire de leurs enfants ;
- 6) Communauté – cette dernière sous-dimension rapporte des pratiques adoptées pour favoriser la participation des citoyens de la communauté dans les activités réalisées à l'école.

4.1.4.1. Services de soutien

En ce qui concerne la gestion des classes d'accueil, nous avons identifié des pratiques liées à la planification de la structure du service; à l'évaluation et au classement des élèves récemment arrivés; à la gestion des services de soutien pour les matières principales (français, mathématiques et, dans certains cas, histoire); et enfin, des pratiques liées à la gestion de la transition de l'élève du service d'accueil au secteur régulier.

À titre d'exemple de pratiques liées aux services de soutien, quelques directions (directions 2 et 3) nous ont parlé de l'implantation d'une structure du service de l'accueil avec trois niveaux différents de regroupement. La directrice 2 nous parle des niveaux « débutant », « intermédiaire » et « avancé » tandis que le directeur 3 nous parle de niveaux « débutant », « intermédiaire » et « expert ». Ainsi, quand un nouvel élève arrive à l'école, il est accueilli par un professionnel (une conseillère ou un conseiller d'orientation, selon le directeur 4) ou une équipe (selon le directeur 3) et il est évalué à travers des examens écrits et/ou oraux. Son dossier (incluant le bulletin, les rapports, etc.) est analysé et l'élève est classé en fonction de son profil

et de cette évaluation initiale. Selon l'école et le parcours antérieur de l'élève, il est classé en fonction de son âge (directeur 4), de sa maturité (directrice 2) ou de ses acquis (directrice 2). Dans l'extrait de verbatim présenté par la suite, le directeur 3 nous explique comment cela se passe dans son école, notamment le rôle des différents professionnels impliqués dans le processus d'accueil et de classement de nouveaux élèves immigrants.

« On a une orthopédagogue qui est là pour accueillir. D'abord, on prend le rendez-vous. On différencie l'accueil, la réception du parent, du rendez-vous pour le classement. Ce qui fait que nous, comme on a un nombre suffisant de personnes, on a un intervenant qui vient à l'école et qui fait passer le test de classement aux élèves. (...) après ça, les conseils d'orientation prennent le relai et donnent un classement final » (Directeur 3).

Pendant la période durant laquelle l'élève reste en classe d'accueil (la période maximum est de 2 ans), quelques services de soutien linguistique ou d'apprentissage des mathématiques peuvent être offerts. La directrice 1 nous parle des services du Centre d'aide en français écrit (CAFÉ) et du programme d'intégration linguistique sociale et scolaire (ILSS) qui sont offerts dans son école, ainsi que du soutien en mathématiques, au besoin. Le directeur 4 nous explique que dans son école, des techniciens d'éducation spécialisée et des surveillants collaborent aussi au processus d'intégration des nouveaux élèves immigrants dans les espaces de socialisation de l'école. Les professionnels continuent à observer l'enfant et l'avis des parents peut influencer un changement dans son évaluation et dans son classement (directeur 4). Dans cette école, la transition au secteur régulier s'opère en douceur, étape par étape. La directrice 1 parle « d'accueil intégré » ou « d'intégration partielle ». Au début, l'élève participe à quelques cours du secteur régulier comme « auditeur libre », accompagné par une enseignante ressource qui continue à lui offrir un soutien linguistique en parallèle (directeur 4). Quand l'élève est prêt, il fait la transition complète au secteur régulier et cela peut survenir au cours de l'année scolaire, en fonction de l'évaluation de l'élève (directeur 4).

Toutefois, quelques pratiques pourraient être améliorées, selon ce directeur. Après avoir fait un sondage auprès des élèves de l'accueil, il a constaté que ces élèves aimeraient continuer à recevoir un type de soutien, même après leur passage au secteur régulier. En plus de ce soutien

continu, un système de parrainage entre les élèves des classes d'accueil et ceux du régulier serait aussi à développer selon le directeur 4 afin de faciliter l'expérience de transition vers le secteur régulier.

La directrice 1 favorise la réalisation de sorties dans lesquelles les élèves (de l'accueil et du régulier) sont ensemble, ce qui à son avis, favorise le processus d'intégration et de transition.

« Parmi les autres choses qu'on fait à l'accueil, c'est qu'on les jumelle des fois, nos plus avancés vont à des sorties en même temps que les quatrième secondaire, par exemple... on les jumelle dans différentes activités. La même chose pour nos élèves des groupes spécialisés. Ils participent comme les autres, on fait un *cross country* avec l'école. Ils font partie de l'évènement. » (Directrice 1)

À cette même fin, une autre pratique a été adoptée par cette directrice : celle de distribuer les classes d'accueil dans l'espace physique de l'école, parmi les classes du secteur régulier (plutôt que de séparer les classes d'accueil physiquement des classes régulières). Il semble que cette initiative favorise l'intégration.

« C'est fait exprès. J'ai des classes plus petites en quelque part où j'ai un peu plus d'adaptation scolaire mais sinon, il y a comme pas de zone. Je pense que c'est une chose intéressante sauf pour les premières secondaires où il y a une petite zone un peu plus... qui leur est plus réservée, c'est une forme de sécurité pour les parents plus que pour les élèves. » (Directrice 1)

Également, une autre pratique favorisant l'intégration est l'embauche d'un « agent de liaison » pouvant accueillir et accompagner les parents immigrants (directrice 1). En dernier lieu, cette directrice rapporte qu'il est important de garder une ouverture d'esprit quant à l'adoption de pratiques atypiques dans son école, comme par exemple l'intégration d'un élève de l'accueil dans le programme d'éducation internationale lorsque jugé nécessaire. De façon inattendue, ces pratiques peuvent s'avérer positives, affirme-t-elle.

En conclusion, le travail d'évaluation continue des services et les changements de pratiques, lorsque jugé nécessaire, semblent favoriser l'adoption de pratiques gagnantes et le

développement d'une expertise en ce qui concerne l'accueil des élèves immigrants (directeur 3).

« Il faut gérer nos pratiques, il faut les regarder... il faut les baliser... puis enfin des bonnes pratiques, mais avant d'arriver là, il faut peut-être comme une certaine expertise, puis une expérience là-dedans-là. Ce qui fait qu'on a pu le faire » (Directeur 3).

Pour ce qui est des modèles d'éducation à la diversité qui pourraient être associés aux pratiques de cette sous-dimension, notre analyse a considéré deux éléments : d'une part, certains objectifs sont liés au modèle d'éducation inter/multiculturelle (favoriser les échanges entre les élèves immigrants et les élèves de la société d'accueil) et d'autre part, d'autres objectifs sont plutôt associés au modèle d'éducation inclusive (augmenter les taux de réussite des élèves de l'accueil).

4.1.4.2. Adaptation scolaire et formation préparatoire au travail

Le secteur d'adaptation scolaire offre des services spécialisés pour les élèves en situation de difficulté d'apprentissage ou en troubles de comportement. Les problématiques peuvent varier, par exemple, entre les cas de déficience intellectuelle (directrice 1), dyslexie, dysorthographe, troubles de l'attention et hyperactivité (directrice 2). Des problématiques sociales et familiales peuvent aussi jouer un rôle important dans l'ouverture de l'élève aux apprentissages (directrice 2 et directeur 4).

En arrivant du primaire, l'élève va passer un test de classement et un processus d'analyse de dossier (directrice 2). À l'école de la directrice 2, il y a des efforts pour classer les élèves par niveau de maturité. Dans ce cas, les enseignants font de la « différenciation pédagogique » et reçoivent des directives leur mentionnant de toujours garder des attentes élevées envers ces jeunes en difficulté. L'extrait de verbatim présenté ci-dessous nous montre l'importance que cette directrice donne à l'adoption de ces deux pratiques (le classement par niveau de maturité et la différenciation pédagogique).

« Cette année on a fait le virage de dire qu'on les met par niveau de maturité et puis on va plutôt faire de la différenciation pédagogique en classe. Donc là, je vais avoir des enfants tous de 13 ans devant moi, 13, 14 ans mais ils vont tous faire. Certains en quatrième année, certains en cinquième année, certains en sixième année. Je pense que cette partie-là ça me permet d'observer moins de début de décrochage chez les élèves de l'adaptation scolaire » (Directrice 2).

Des tuteurs et des surveillants sont aussi responsables d'offrir du soutien à certains élèves en difficulté (directeur 4). Des services d'aide aux devoirs peuvent être offerts également (directrice 1). Dans l'extrait de verbatim présenté ci-dessous, la directrice 1 explique que ce service d'aide aux devoirs est offert dans pleins de formats (comme, par exemple, des pairs aidants).

« j'ai des pairs aidants et j'ai un enseignant tous les midis et tous les soirs avec des pairs aidants pour tout le monde qui veut venir; si soit tu t'es fait refuser un travail parce qu'il n'était pas assez bien écrit, ben tu peux aller là et il y a quelqu'un qui va t'aider à le réviser et le corriger... tu as échoué ton test ou tu veux préparer ton examen d'écriture, tu peux aller là en plus de récupération si tu l'as manquée et des fois il y a des élèves qui sont référés aussi » (Directrice 1).

Dans les milieux défavorisés et pluriethniques, l'école doit aussi répondre aux besoins alimentaires et affectifs des élèves (directeur 4). D'abord, il faut « toucher le cœur pour pouvoir penser à toucher la tête », affirme ce directeur. Parce que l'être humain a besoin de « créer un lien affectif pour être en mesure d'aller penser », ajoute-t-il. De plus, il relate ceci : « on ne pourra rien leur apprendre s'ils ne sont pas dans une capacité d'attention ».

Puis, l'équipe indiquera le meilleur chemin pour l'élève. Le « cheminement temporaire » est indiqué pour les élèves qui possèdent les conditions leur permettant de passer au régulier, avec un soutien parallèle, au besoin. « Le cheminement continu » est indiqué aux élèves pour qui le retour au régulier n'est plus jugé possible par l'équipe école. Dans ce cas, la formation en emploi est indiquée (directrice 1). D'autres directions (directrice 2 et directeur 4) parlent de formation préparatoire au travail (FPT) ou de formation en métiers spécialisés (FMS), comme la formation en carrosserie (directeur 4) ou les formations pour aide-cuisinier ou aide-menuisier (directrice 2) qui incluent des expériences de stage. Dans les cas où le risque de décrochage est plus grand,

un accompagnement plus serré peut être accordé avec la collaboration de bénévoles qui, à travers une pratique de mentorat, vont encourager ces élèves à persévérer dans leurs parcours éducatifs (directrice 1).

Dans une des écoles, l'équipe – soutenue par la direction – a pris l'initiative de créer un programme spécifique pour favoriser la réussite des jeunes filles qui sont mères (le programme « filles-mères »). Ce programme met en place des ressources spécifiques pour promouvoir l'obtention du diplôme pour les filles qui se trouvent dans ce type de condition. Les enseignants sont mobilisés à avoir un regard compréhensif et à adopter des pratiques qui vont répondre aux besoins de ces élèves (directeur 4).

En ce qui a trait à cette sous-dimension, nous avons recensé une série de pratiques (telles que la prise en considération des conditions globales des élèves dans les évaluations, le classement des élèves par niveau de maturité, les pratiques éducatives basées sur les attentes élevées, l'offre de services par une équipe multidisciplinaire, l'offre de soutien aux devoirs, etc.) qui ont été mises en place, toujours dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves identifiés à risque, en difficulté d'apprentissage ou en troubles de comportement. Cet objectif rejoint le principe de base du modèle d'éducation inclusive.

4.1.4.3. Sélection par programmes

En ce qui concerne les pratiques adaptées dans les processus de sélection par programmes, nous avons conclu que la sélection basée sur les intérêts (comme c'est le cas des programmes d'arts et de sport « option participative ») rejoint les valeurs de l'éducation inclusive, notamment celle de promouvoir le développement du potentiel de tous les élèves. Selon la directrice 1, cette pratique a été adoptée pour rendre le programme de technologie accessible aux élèves qui ne sont pas performants en situation de stress, comme celle de l'examen écrit ou d'un examen d'admission. A contrario, la sélection basée sur les notes (dans les programmes de sciences et de technologies) peut contribuer à la reproduction des inégalités scolaires.

Deux des écoles étudiées (école 3 et école 4) donnent beaucoup de flexibilité aux élèves au moment de choisir les cours (voir l'extrait de verbatim ci-dessous).

« On a vraiment quand même une certaine flexibilité », affirme le directeur. Un enfant peut être en sciences enrichies, et en mathématiques régulières par exemple. Il pourrait accéder à l'option chimie, mais avoir des maths dites régulières. « Il y a beaucoup de flexibilité dans la grille matière qu'on propose aux jeunes » (Directeur 4).

En effet, le directeur 3 permet aux élèves de changer de concentration pendant leurs parcours scolaires, ce qui peut également favoriser le développement du potentiel de l'élève.

« Ces concentrations-là sont suivables tout au long de ces 5 années au secondaire. Maintenant, quand tu arrives au deuxième cycle, il peut s'en sortir, puis un jeune qui a fait de l'art plastique depuis le début peut avoir une intention, par exemple, d'aller au CEGEP en Sciences pures, et il a besoin de ses cours de chimie physique qui se donnent, à ce moment-là, en secondaire V. Bon, on permet à tous les jeunes de se remixer dans un deuxième cycle » (Directeur 3).

Cette pratique flexible a aussi été considérée comme étant une action associée au modèle d'éducation inclusive.

4.1.4.4. Stratégies pour favoriser la réussite des élèves du secteur régulier

Dans cette sous-dimension, nous avons classé des stratégies adoptées pour favoriser la réussite des élèves du secteur régulier. Ces sont des pratiques innovantes (détaillées un peu plus bas) qui sont adoptées par trois directions interrogées. Ces directions affirment qu'elles valorisent beaucoup l'innovation et le changement de pratiques de façon continue pour mieux répondre aux besoins des élèves et ainsi favoriser la réussite des élèves du secteur régulier.

Le directeur 3, par exemple, valorise beaucoup l'innovation et le changement de pratiques des enseignants de façon continue pour mieux répondre aux besoins des élèves. Il nous a rapporté plusieurs initiatives mises en place dans le but de favoriser la réussite des élèves du secteur régulier. Parmi ces pratiques nous trouvons, par exemple : (a) la mobilisation des enseignants

pour modifier et améliorer leurs pratiques d'enseignement en fonction de l'analyse des résultats des élèves; (b) la distribution du temps de travail du conseiller pédagogique aux matières en fonction des écarts de résultats dans certaines classes; (c) l'encadrement des élèves identifiés suite à l'analyse des données statistiques de l'école concernant les absences et les notes.

Selon le directeur 3, l'analyse de résultats est un instrument important qui sert de guide à la planification des nouvelles pratiques éducatives et aussi à la distribution des ressources financières à l'école:

« On a analysé les résultats de ces nouveaux groupes là qu'on a créés à la fois en français et en mathématiques pour toute l'école, pour se rendre compte qu'il y avait une meilleure réussite en français, moins bonne en mathématiques. Ce n'était pas probant. Donc on a décidé de réunir les professeurs de mathématiques et de dire « ok, les groupes mettons pour le premier cycle nous content tant. Si on donne tant, qu'est-ce qu'on peut faire de différent ? » Là on les a fait réfléchir là-dessus. On a validé avec les ressources éducatives, quand on est revenus » (Directeur 3).

Selon ce directeur, dernièrement, la pratique d'analyse de résultats a indiqué, par exemple, le besoin de la formation de groupes de français à effectif réduit afin d'améliorer les résultats en français; l'élaboration de capsules mathématiques afin d'améliorer les résultats des élèves dans cette matière; la formation d'une équipe de coenseignement (*le team teaching*) destinée à aider les enseignants en salle de classe afin d'améliorer leurs pratiques et de promouvoir de meilleurs résultats pour les élèves.

« Après ça, on a créé d'autre chose cette année, on a des projets en expérimentation de « *team teaching* ». Donc, on a d'autres professeurs qui sont dans la même classe, avec un groupe d'élèves donné, ciblé, pendant... le même prof qu'on a libéré en voyage de groupe, il va accompagner les élèves pour trois, quatre, six périodes, avec des périodes de concertation. On va voir si ces résultats sont plus probants et si oui, on va conserver, sinon on va demeurer en mode « de recherche » de ce qu'on peut faire pour améliorer » (Directeur 3).

D'autres exemples, comme le travail sur l'émulation et sur l'encadrement des élèves lorsqu'il y a des problématiques globalisées liées aux devoirs, à des retards ou à des absences, ou encore, l'élaboration d'un guide avec des repères culturels en vue d'améliorer les résultats en histoire

pour les élèves issus de l’immigration, sont aussi le reflet du travail qui est fait en fonction de l’analyse des résultats des élèves : « Nous on avait un déficit de résultats en histoire. Bon, résultat net de ça, on a parlé avec les enseignants, on a un CP qui vient souvent à l’école, pour comprendre qu’une des sources d’échec des élèves, ou de difficultés c’est dans le manque de repères culturels. Bon, on a produit un guide avec des repères culturels » (Directeur 3).

En conclusion, selon notre analyse, les pratiques décrites dans cette sous-dimension cherchaient à mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves, favorisant ainsi la réussite des élèves du secteur régulier. Dans cette optique, nous avons considéré que de telles pratiques rejoignent les principes du modèle d’éducation inclusive.

4.1.4.5. Parents

Concernant les pratiques visant à favoriser l’implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, nous avons repéré plusieurs initiatives liées aux stratégies de communication choisies pour informer les parents de l’assiduité, des notes, des devoirs, des retards et des comportements des élèves. En général, un bilan est envoyé aux parents par écrit et en français (directions 1 et 3). Une des écoles utilise les technologies, en envoyant le bilan aux parents par courriel (directrice 1). Les autres envoient plutôt le document en version papier.

Dans quelques écoles, d’autres langues peuvent être utilisées lors de la communication orale, avec l’aide d’enseignants qui sont plurilingues et qui collaborent à titre d’interprètes durant les rencontres avec les parents. On peut aussi faire appel à des interprètes professionnels, selon les ressources financières disponibles à l’école (directions 1 et 4).

Le directeur 4 nous explique que, selon la situation, il est demandé à un élève ou à un enseignant d’agir à titre de traducteur.

« Un jeune qu'on sent que sa barrière linguistique est trop grande, on va aller chercher un élève de son pays d'origine ou un enseignant de son pays d'origine des fois pour agir à titre de traducteur » (Directeur 4).

Dans les situations plus délicates, il va demander l'aide à un enseignant pour « s'assurer que la confiance est établie ».

« On communique avec les parents autant qu'on peut dans la langue, souvent en français ou en anglais, mais des fois on essaie aussi d'utiliser nos enseignants d'origine maghrébine ou hispanophone pour aller agir comme traducteurs dans des situations où on doit parler avec l'élève ou ses parents » (Directeur 4).

« On est toujours capable de trouver quelqu'un qui parle la langue d'origine du jeune, que ce soit en 5^{ème} secondaire ou que ce soit un enseignant parce qu'on a quand même une diversité au niveau des enseignants aussi, peut-être même plus qu'au niveau des élèves » (Directeur 4).

Sinon, il existe des solutions extérieures, explique le directeur 4. Ce sont des interprètes professionnels qui peuvent être appelés au besoin. Dans l'école de la direction 2, la majorité des parents parlent la langue française alors que dans l'école 3, la langue anglaise peut être adoptée dans la communication orale avec les parents, si nécessaire.

L'engagement d'animateurs dans la vie étudiante est une pratique rapportée par le directeur 3, qui a pour but de favoriser non seulement l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, mais aussi la construction de relations harmonieuses entre l'école et les familles.

« Dans l'école secondaire, on a un animateur à la vie étudiante. J'en ai un dans chacun de mes édifices. On a des gens qu'on libère pour organiser les activités ou on paie des gens » (Directeur 3).

D'autres pratiques adoptées par ce directeur avaient davantage pour but de faciliter l'intégration des parents et des élèves immigrants, ainsi que de favoriser le développement du sentiment d'appartenance de familles récemment arrivées. Pour cela, l'engagement des intervenants communautaires scolaires (ICS), l'offre de services de soutien (comme la francisation), l'offre de dons (comme des jouets, des vêtements et des ordinateurs) et l'organisation d'activités de formation avec les enseignants ont été réalisés avec l'objectif exclusif de travailler sur la déconstruction des préjugés envers les familles immigrantes. Dans l'école 3, en profitant du résultat des activités de certains projets ou programmes déjà existants (comme le groupe de

concomitance mentionné ci-dessous), la direction et son équipe ont mis en place encore un autre geste qui sert à accueillir les parents immigrants :

« On est rendu que dans l'école, on a (...) un groupe de concomitance, c'est un groupe d'élèves qui font à la fois leur diplôme d'études secondaires et leur diplôme d'études professionnelles en soutien informatique en même temps. Ces élèves prennent des ordinateurs désuets, les remontent, pour les offrir aux parents quand ils arrivent et ils viennent de s'inscrire. On a fait une collecte de vêtements, de jouets, pour offrir aux parents » (Directeur 3).

Le directeur explique que, souvent, les parents vont se présenter à un rendez-vous accompagnés de leurs enfants. Il est possible de donner des jouets aux enfants, pour les occuper pendant le temps de la rencontre. À son avis, c'est une façon de faire qui est plus accueillante, ce qui fait que « déjà ton premier bonjour à l'école va être différent de ce que ce serait ailleurs » (Directeur 3).

La directrice 2 nous a rapporté quelques pratiques mises en place afin de promouvoir davantage l'engagement des parents d'élèves se trouvant en adaptation scolaire. Selon la directrice, cet engagement serait important pour éviter les situations de cheminement continu, d'éducation aux adultes, de décrochage ou d'échec chez ces élèves.

En ce qui a trait à l'expérience d'échec, le directeur 3 nous mentionne des actions entreprises destinées à aider certains parents immigrants à confronter des expériences de frustration vis-à-vis de l'échec de leur enfant. En dernier lieu, nous avons repéré une pratique souhaitée du directeur 3, qui aimerait trouver des stratégies pour augmenter la participation des parents aux événements sociaux réalisés à l'école (comme des expositions et des spectacles d'élèves).

En ce qui concerne les modèles d'éducation à la diversité liés aux pratiques relevées ici, nous avons identifié deux grands groupes de pratiques. Premièrement, il y a des pratiques qui rejoignent davantage les principes de l'éducation inclusive (celles qui visent à augmenter l'implication des parents à la vie scolaire de leurs enfants, notamment dans les décisions concernant le cheminement des élèves jugés à risque ou encore, celles qui aident les parents

immigrants à traverser des situations difficiles liées au contexte d'immigration tel que le sentiment de frustration et le deuil dans le cas d'échec scolaire de l'enfant). Deuxièmement, nous trouvons un groupe de pratiques qui rejoignent davantage le modèle d'éducation inter/multiculturelle. Dans ce groupe, nous avons inclus les pratiques qui cherchaient à faciliter l'intégration des parents et des élèves immigrants; à travailler sur la déconstruction des préjugés des enseignants envers les familles immigrantes; à favoriser le développement du sentiment d'appartenance de familles récemment arrivées et investir dans la construction des relations harmonieuses entre l'école et les familles.

4.1.4.6. Communauté

Dans les quatre écoles étudiées, la construction des relations de partenariats avec des organismes communautaires, des entrepreneurs et des citoyens est une pratique importante pour plusieurs raisons. En premier lieu, ce type de partenariat peut apporter des ressources matérielles, financières et humaines à l'école. En deuxième lieu, avec la collaboration de la communauté, l'école peut offrir plus de services de soutien aux élèves, ainsi que des activités parascolaires, des expériences d'engagement social, et de l'accompagnement dans la démarche de recherche d'emploi.

Trois des quatre directions ont rapporté des pratiques qui ont été adoptées dans le but d'améliorer la réputation de l'établissement d'enseignement auprès de la communauté (telles que l'investissement dans un site web et dans les réseaux sociaux afin d'augmenter la diffusion des expériences positives vécues à l'école). La directrice 1, par exemple, parle de l'importance de faire parler positivement de son école pour générer un sentiment de fierté chez les élèves.

« Quand on saisit les occasions, puis on essaie de faire parler de nous positivement, les jeunes sont fiers de ça. Il s'agit de se promener un peu dans l'entrée et de voir tout ce que j'ai pu... je me suis organisée pour qu'on puisse afficher et valoriser nos pratiques et nos réussites »
(Directrice 1).

Le directeur 3 explique que son équipe travaille beaucoup à changer les perceptions sur ce qu'était l'école auparavant et ce qu'elle est devenue depuis six ou sept ans : « Je vous dirais que la réputation de l'école s'est beaucoup améliorée depuis plusieurs années », affirme-t-il.

En ce qui concerne les modèles d'éducation à la diversité qui peuvent être associés aux pratiques décrites dans cette sous-dimension, nous avons identifié des objectifs qui rejoignent à la fois le modèle d'éducation inclusive et le modèle d'éducation inter/multiculturelle. Si d'une part, l'implication de la communauté dans le financement des services de soutien liés à l'éducation et à la formation en emploi des élèves touche davantage des objectifs de l'éducation inclusive, notre analyse a considéré que les pratiques adoptées pour améliorer l'image de l'école répond plutôt aux valeurs de l'éducation inter/multiculturelle.

Tableau 8 – Analyse des pratiques de la dimension éducative selon les modèles d'éducation à la diversité

	Description des pratiques	Objectif ou valeur de base	Modèle d'éducation à la diversité associé
Services de soutien	<ul style="list-style-type: none"> - Engager un professionnel préparé ou une équipe formée à ce propos, pour faire une évaluation adéquate des acquis des élèves d'accueil - Offrir des services de soutien en français et en mathématiques en parallèle pour les élèves de l'accueil - Créer les conditions idéales pour assurer une transition respectueuse et efficace au secteur régulier (intégration partielle avec de l'accompagnement professionnel) - Distribuer les classes d'accueil dans l'espace physique de l'école parmi les classes du secteur régulier pour faciliter l'intégration et éviter la ségrégation - Avoir une ouverture d'esprit pour adopter des pratiques atypiques qui peuvent favoriser le parcours de l'élève d'accueil à l'école - Évaluer la qualité des services et des pratiques éducatives de manière continue et développer une expertise à propos de l'accueil des élèves immigrants 	<p>Faciliter l'intégration sociale et linguistique de l'élève immigrant dans la société d'accueil</p> <p>Augmenter les taux de réussite des élèves d'accueil</p>	Éducation inclusive

	<p>Réaliser des activités (sorties, événements, rencontres) pour faciliter l'intégration sociale et linguistique des élèves de l'accueil</p> <p>Engager un agent de liaison pour recevoir et accompagner les parents immigrants</p>	Favoriser les échanges entre les élèves d'accueil et ceux du secteur régulier	Éducation inter/multiculturelle
Adaptation scolaire et formation préparatoire au travail	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer l'équipe à faire des évaluations, l'analyse des dossiers et de classement des élèves de façon appropriée, en respectant les conditions globales de l'élève (cognitives, émotionnelles, psychologiques, socio-économiques, linguistiques, etc.). - Adapter le classement des élèves par niveau de maturité; avec de la différenciation pédagogique. - Mobiliser les enseignants à conserver des attentes élevées envers les jeunes en difficulté. - Offrir des services à l'élève (composé d'une équipe multidisciplinaire prête à faire l'accompagnement de l'élève dans les domaines de la psychologie, la psychoéducation, l'orthopédagogie, etc.). - Structurer un service d'aide aux devoirs. - Impliquer d'autres acteurs, comme des surveillants et des tuteurs dans l'accompagnement des élèves en difficulté. - Répondre aux besoins alimentaires et affectifs des élèves de milieux défavorisés et pluriethniques - Investir des ressources sur le cheminement temporaire et, spécialement, sur le cheminement continu (les formations préparatoires au travail) pour permettre aux élèves à risque d'obtenir un diplôme et une opportunité de vivre des expériences de réussite. - Créer des programmes spécifiques pour favoriser la réussite des jeunes qui traversent des enjeux spéciaux, comme des filles-mères, par exemple. 	Augmenter les taux de réussite des élèves jugés à risque, en difficulté d'apprentissage ou de comportement.	Éducation inclusive
Programmes spécifiques, processus de sélection	Adopter un processus de sélection basé sur l'intérêt	<p>Faciliter l'accès au programme.</p> <p>Développer le potentiel de l'élève.</p>	Éducation inclusive

	Permettre aux élèves de changer de programme pendant le parcours scolaire au secondaire.	Développer le potentiel de l'élève.	Éducation inclusive
Stratégies pour favoriser la réussite des élèves du secteur régulier	<ul style="list-style-type: none"> - La mobilisation des enseignants à modifier et améliorer leurs pratiques d'enseignement en fonction de l'analyse des résultats des élèves; - La distribution du temps de travail du conseiller pédagogique aux matières en fonction des écarts de résultats dans certains groupes (exemples : la formation des groupes de français à effectif réduit, l'élaboration des capsules mathématiques, la formation d'une équipe d'enseignants volants en mathématiques, l'élaboration d'un guide de repères culturels pour favoriser la réussite en histoire); - L'encadrement des élèves en fonction des données statistiques concernant les absences et les notes. 	<p>Pour mieux répondre aux besoins des élèves</p> <p>Favoriser la réussite de tous les élèves du secteur régulier</p>	Éducation inclusive
Parents	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les parents immigrants à traverser des situations difficiles pouvant être liées au contexte d'immigration (exemple : la frustration et le deuil dans le cas d'échec de l'enfant). - Des stratégies de communication pour informer les parents de l'assiduité, des notes, des devoirs, des retards et des comportements des élèves (comme des bilans par courriel, ou par version papier, par exemple). - L'offre de services de soutien (comme la francisation, par exemple). - L'offre de dons (des jouets, des vêtements et des ordinateurs). - L'ouverture pour communiquer en anglais ou dans une autre langue que le français avec les parents allophones (avec l'aide d'enseignants plurilingues ou d'interprètes professionnels engagés sur appel au besoin). 	Augmenter l'implication des parents à la vie scolaire de leurs enfants (exemple : les décisions concernant le cheminement des élèves à risque).	Éducation inclusive
	<p>L'engagement des animateurs à la vie étudiante et des intervenants communautaires scolaires (ICS).</p> <p>Des activités de formation des enseignants autour de la déconstruction des préjugés et du respect des familles immigrantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le développement du sentiment d'appartenance de familles récemment arrivées. - Investir dans la construction des relations harmonieuses entre l'école et les familles. - Travailler sur la déconstruction des préjugés des enseignants vers les familles immigrantes. - Sensibiliser les enseignants aux enjeux liés à l'immigration. - Faciliter l'intégration des parents et des élèves immigrants. 	Éducation inter/multiculturelle

Communauté	<ul style="list-style-type: none"> - La construction de partenariats avec des organismes communautaires, des entrepreneurs et des citoyens de l'entourage. - Apporter des ressources matérielles, financières et humaines à l'école 	Offrir plus de service de soutien aux élèves, ainsi que des activités parascolaires, des expériences d'engagement social, et de l'accompagnement dans la démarche de recherche d'emploi	Éducation inclusive
	Des actions pour améliorer la réputation de l'établissement d'enseignement auprès de la communauté : <ul style="list-style-type: none"> - L'investissement sur le site web et sur les réseaux sociaux qui augmentent la diffusion des expériences positives vécues à l'école. 	Combattre la marginalisation et l'exclusion.	Éducation inclusive

4.1.5. L'analyse de pratiques de la dimension de la gestion de rapports intergroupes

Pour rendre la présentation des pratiques de la dimension de la gestion de rapports intergroupes plus claire, nous les présenterons de manière regroupée, dans les quatre sous-dimensions suivantes : (1) les rapports entre les élèves; (2) les rapports entre les enseignants; (3) les rapports entre élèves et enseignants; (4) les rapports entre les enseignants et les parents (voir Tableau 9).

4.1.5.1. Les rapports entre les élèves

Les quatre directions interrogées nous ont parlé de l'importance d'offrir aux élèves des activités parascolaires diversifiées (surtout dans le domaine des sports et des arts) qui, entre autres, favorisent le développement du sentiment d'appartenance chez les élèves immigrants et aussi la construction des relations harmonieuses et collaboratives entre tous les élèves.

La directrice 2 explique que la production des spectacles de théâtre favorise le développement du sentiment d'appartenance des élèves. Elle nous raconte que « ça fait des années qu'on fait des spectacles avec des écoles primaires et secondaires de [le nom de la région] » (Directrice 2). Elle parle par exemple d'un spectacle qui a été fait sur l'histoire de région de l'école pour montrer, entre autres, le développement de la communauté en lien avec les vagues d'immigration.

« On va justement voir les apports de grandes vagues d'immigration à l'intérieur de l'histoire de [le nom de la région]. Puis les écoles primaires

et secondaires vont faire des numéros en lien avec l'industrialisation, en lien avec les arts, en lien avec les différentes sphères, le commerce, tout ça » (Directrice 2).

« C'est là qu'on va voir dans chacun des numéros un apport ou plusieurs apports des différentes communautés qui sont arrivées à la région », explique-t-elle. À son avis, ce type d'expérience permet aux élèves de retrouver leur propre identité, en lien avec différents aspects culturels de la société d'accueil.

« Quand les élèves font ça ensemble, quand ils regardent ça, ils se trouvent chacun une identité ici. Le but ultime de ce projet-là est de faire en sorte que tous les élèves puissent retrouver leur propre identité à travers la nouvelle culture qui les accueille comme la culture du venir qui est ici » (Directrice 2).

Les directeurs 3 et 4 soulignent davantage l'importance des événements sociaux (comme les soupers interculturels) et de formation (du type conférences autour de différents enjeux de la diversité ethnoculturelle), qui favorisent selon eux des relations de respect envers la diversité et le vivre-ensemble à l'école. La réalisation d'activités animées par d'anciens élèves, à titre d'ambassadeurs, mentors et éducateurs en art, selon la directrice 1, sert à inspirer les élèves à persévérer et aussi à développer davantage le sentiment d'appartenance à l'école. Dans l'extrait de verbatim présenté ci-dessous, la directrice 1 décrit les activités qui sont développées par d'anciens élèves. Elle explicite la valeur ajoutée de telles pratiques.

« Ça aussi, c'est un autre truc des écoles qui fonctionnent bien, c'est les anciens élèves. C'est-à-dire qui deviennent à la fois des ambassadeurs, mais aussi des témoins du fait qu'ils sont bien, ils reviennent enseigner à des équipes de sports après l'école, des troupes de danse et deviennent des mentors en robotique, ils viennent et sont sur le Conseil d'administration de la fondation. J'ai des anciens élèves qui reviennent dans une sphère impressionnante d'activités.» (Directrice 1)

D'autres initiatives, comme la bonification du curriculum formel afin d'inclure dans certains cours (histoire, arts, éthique et culture religieuse) des discussions sur la diversité ethnoculturelle et l'organisation de festivals autour du plan stratégique de la commission scolaire (« Vivre ensemble en français dans une culture commune ») ont été également rapportées, en tant que

pratiques qui contribuent fortement à la construction des relations de respect entre les élèves, à l'augmentation de leur ouverture à la diversité et au développement d'un sentiment d'appartenance chez eux.

De différentes manières, les quatre directions ont relaté des pratiques liées à ce plan stratégique de la commission scolaire. La directrice 1 nous a parlé du « Festival du NOUS », créé dans son école pour promouvoir la fierté d'être au Québec, tandis que le directeur 4 a utilisé les termes « Politique NOUS : nos origines, une société », pour parler des activités (comme des sorties en groupes mixtes, composées d'élèves des classes d'accueil récemment arrivés et des élèves du secteur régulier à l'école) qui sont organisées, entre autres, dans le but de favoriser les échanges entre les élèves immigrants et ceux de la société d'accueil. La directrice 2 a parlé du projet « vivre-ensemble en français : nos origines, une société », un projet à partir duquel les enseignants ont développé des activités éducatives et artistiques sur la transformation historique de la société québécoise, en soulignant sa dimension interculturelle; tandis que le directeur 3 nous a parlé des projets spéciaux « vivre-ensemble en français : mon pays ici », dont le but principal, selon le directeur, est de s'assurer de permettre à chacun des élèves de trouver sa place dans la société d'accueil. Dans cette école, l'enseignant d'univers social permet aux élèves de parler des différentes origines ethnoculturelles qui existent au Québec. Ainsi, l'équipe revalorise les origines des élèves, pour qu'ils se sentent chez eux, explique le directeur 3.

Concernant le curriculum formel, nous avons identifié des pratiques qui touchent le cours d'univers social (directeur 3), le cours d'arts (directrice 2); le cours d'éthique et culture religieuse (directeur 4) et le cours d'histoire (directrice 2 et directeur 4). Dans ces cours, quelques enseignants cherchent à discuter avec les élèves des valeurs communes de la société québécoise, telles que le vivre-ensemble et le respect de la diversité ethnoculturelle (directrice 1). D'autres abordent davantage la présence de la diversité ethnoculturelle au Québec (directrice 2).

L'offre d'activités parascolaires diversifiées, l'organisation d'événements sociaux et de conférences autour des thématiques liées à la diversité ethnoculturelle ont été associées au modèle d'éducation inter/multiculturelle. L'élaboration d'une Charte du respect a été considérée

comme étant une pratique qui correspond aux principes de l'éducation inclusive, en ce qui concerne la prise en compte de la diversité en incluant les différences de genre et de classe, et les différences liées au handicap. La directrice 1 nous raconte que dans son école, la Charte a été élaborée avec la participation des élèves et des enseignants. Elle est composée de dix articles, centrées autour de thématiques telles que le respect du matériel de l'école et, principalement, le respect des différences (ethniques, religieuses, sociales ou encore, celles liées à l'orientation sexuelle ou l'identité de genre). Des pratiques qui peuvent aider dans la gestion de rapports de genre à l'école, souvent en interaction avec les rapports ethnoculturels, et qui peuvent aussi avoir l'effet de diminuer la production ou la reproduction des inégalités scolaires ont été classées dans le modèle d'éducation inclusive également. Il s'agit du programme d'éducation à la sexualité et du programme filles-mères (direction 4). Ce dernier a aussi été décrit dans la dimension éducative.

En conclusion, dans cette sous-dimension, un petit nombre de pratiques a été associé au modèle d'éducation inclusive et la grande majorité des pratiques repérées ont été associées aux principes du modèle d'éducation interculturelle. Dans sa grande majorité, ce sont des pratiques mises en place dans le but de favoriser la reconnaissance et l'ouverture à la diversité, le respect de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et celles qui contribuent au développement du sentiment d'appartenance chez les élèves immigrants.

4.1.5.2. Les rapports entre les enseignants

Concernant le profil ethnoculturel, toutes les directions interrogées ont affirmé que la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse est présente dans leurs équipes de travail. Quelques directions ont indiqué avoir des enseignants d'origine haïtienne, d'autres ont mentionné avoir des membres du personnel d'origine latino-américaine. Également, les quatre directions ont souligné la présence de membres du personnel d'origine arabe, algérienne ou maghrébine dans leurs équipes d'enseignants.

Toutefois, les directions relatent que les conflits interculturels sont rares ou inexistantes. Quand il y a des conflits entre les enseignants, ceux-ci sont plutôt des conflits de valeurs ou de

personnalité, analysent les directions. Deux exemples de conflits ont été repérés : dans le premier exemple, la direction nous parle d'une situation hypothétique où un enseignant musulman tente d'imposer ses croyances religieuses à un collègue non musulman (directeur 3). Dans ce cas, l'intervention a été rapide dans le sens d'encadrer l'enseignant musulman à respecter les valeurs, les principes ou les croyances religieuses de ses collègues (directeur 3).

Dans le deuxième exemple, la direction rapporte une situation où deux enseignants ont un conflit dans la salle du personnel. L'un des enseignants a le français comme langue maternelle et l'autre, l'arabe. Par la suite, l'enseignant arabophone parle en arabe avec ses collègues arabophones devant leurs collègues francophones qui ne comprennent pas l'arabe (directeur 4). Pour gérer cette situation, le directeur 4 parle d'une pratique qu'il nomme ainsi : « renvoyer aux adultes ». Ainsi, les deux parties participeront à des rencontres avec la direction, pour avoir des conversations empreintes de maturité et essayer de trouver ensemble des solutions pour résoudre la problématique qui a dégénéré en conflit, comme des stratégies pour améliorer la communication formelle et informelle, par exemple. En général, des interventions en privé sont priorisées, afin de conserver le respect des personnes impliquées dans le conflit (directeur 3).

Dans l'école 1, il n'y a pas de ghettos entre les enseignants, affirme la directrice 1. Cependant, s'il y a des conflits ou des tensions, l'intervention sera rapide et des pratiques non autoritaires seront priorisées. Cette directrice mise davantage sur les pratiques qui favorisent le bon climat de travail avec son personnel. Ainsi, les conditions seront plus favorables pour resserrer les règles après, si toutefois c'est nécessaire. Les autres directions (2, 3 et 4) valorisent également la promotion du bon climat de travail ainsi que des activités éducatives planifiées et réalisées en collaboration.

La directrice 2, par exemple, investit beaucoup d'effort et de ressources financières dans la rénovation du matériel pour augmenter la motivation de l'équipe et permettre de travailler ensemble de façon spontanée. À son avis, quand l'implication se manifeste de manière volontaire, le résultat est plus favorable pour tous. De plus, le fait que son milieu soit défavorisé fait en sorte que les élèves et les parents valorisent davantage l'éducation et le rôle de l'école.

Cette valorisation contribue encore plus à augmenter la motivation des enseignants à travailler dans un esprit de collaboration, affirme la directrice 2.

Le directeur 3 considère important de respecter les différentes traditions. À son avis, cette ouverture à la diversité peut contribuer au développement du sentiment d'appartenance chez les enseignants issus de l'immigration ou de groupes racisés. Par exemple, à l'occasion de l'organisation d'un souper pour les enseignants à titre de célébration de la fin de l'année, il a trouvé important d'offrir la possibilité de boire une boisson non-alcoolisée pour les membres du personnel musulmans, afin de respecter leurs croyances et leurs traditions religieuses.

Nous avons demandé au directeur, comment il gère les rapports interculturels entre les enseignants. Il insiste sur l'idée d'agir toujours dans le respect. Comme exemple, le directeur mentionne une tradition des écoles secondaires qui existe après la remise de bulletin aux parents.

« Il y a des traditions dans les écoles secondaires. Après la remise de bulletin aux parents, les profs sont généralement en situation où ils ont vécu pas mal de stress. Et ça, que tu sois blanc, rouge, vert, tu as vécu du stress, parce que tu n'es pas en contact continu avec les parents, puis là tu viens pour en rencontrer 40-50 en une soirée. La tradition c'est que la direction souvent va offrir une bière aux gens de l'ensemble du personnel après » (Directeur 3).

Dans ce type de situation, comme c'est connu que dans certaines religions il n'y a pas de consommation de l'alcool, ce directeur indique qu'il faut prendre en considération d'autres traditions et trouver un moyen de composer avec cela, toujours dans le respect.

« ça vaut la peine de réfléchir, la première fois qu'on l'a fait, d'offrir d'autre chose que de l'alcool. Mais d'offrir par exemple un petit jus un peu spécial, ou du Perrier, parce que les autres ont envi de socialiser comme les autres là. Ils ne vont pas se retrouver s'il n'y a que de du vin et de la bière » (Directeur 3).

Selon ce directeur, ce type de geste contribue au développement du sentiment d'appartenance chez l'enseignant et diminue la probabilité de la formation de ghettos.

« Donc, dans le respect, c'est d'offrir ça. Puis d'avoir cette ouverture, de donner la place à chacun. Ce qui fait que, plus tu vas donner la place aux gens, plus ils vont se sentir chez eux, à leur place dans leur milieu de travail. Moins ils vont se regrouper par origine ethnique, par petit ghetto, puis il faut le percer, ce ghetto-là » (Directeur 3).

« Il ne faut pas avoir peur de créer des activités où on va intégrer tout le monde. L'important c'est de le faire dans le respect de chacun. » (Directeur 3).

En résumé, les directions interrogées soulignent l'importance de travailler pour favoriser un bon climat de travail entre les enseignants, ainsi que pour faciliter la réalisation de projets et d'activités éducatives en collaboration.

Dans cette sous-dimension, les pratiques adoptées rejoignent fortement plusieurs des principes du modèle d'éducation inter/multiculturelle. Nous avons identifié des initiatives mises en place dans le but de contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance chez les enseignants (comme la prise en considération des traditions religieuses des enseignants musulmans au moment d'organiser un événement social pour les membres du personnel); d'autres qui mobilisent l'équipe à respecter les différences ethnoculturelles, linguistiques et religieuses de leurs collègues et en dernier, celles qui priorisent la construction des relations de collaboration entre les membres du personnel (comme par exemple, le travail sur la mobilisation et la formation des enseignants dans le but de les motiver à travailler en collaboration de façon spontanée et à agir rapidement face à une situation de conflit), ce qui favorise également la stabilisation d'un bon climat de travail à l'école. Ces trois types de pratiques répondent aux valeurs de l'éducation interculturelle, notamment celles qui priorisent les rapports harmonieux et les actions respectueuses.

4.1.5.3. Les rapports entre élèves et enseignants

Pour ce qui renvoie aux rapports entre les enseignants et les élèves, quatre types de pratiques ont été identifiées. Le premier type implique les actions instaurées pour gérer les situations problématiques concernant la gestion de classe. Par exemple, lorsqu'un nouvel enseignant issu de l'immigration arrive à l'école, la direction peut parfois intervenir lorsqu'il y a un choc de

valeurs entre cet enseignant et l'ensemble des élèves (directeur 4). Une situation de ce genre est décrite dans l'extrait ci-dessous :

« Il y a beaucoup de situations conflictuelles qui proviennent d'un clash, du fait que le lien n'est pas créé dans la classe et on déverse la matière. Mais le jeune n'est pas en position de la recevoir ou ne veut pas la recevoir » (Directeur 4).

Un conflit de ce type peut surgir quand l'enseignant récemment arrivée doit s'approprier la culture scolaire au Québec : « Ça arrive aussi avec les enseignants québécois de souche, si on veut », explique le directeur. Cependant, quand l'enseignant vient d'ailleurs, il y a des choses qui peuvent arriver, ajoute-t-il. « Soit c'est la barrière de la langue : 'je ne comprends pas ce qu'il dit, il a un accent, je ne comprends pas tel mot et là ça fait rire ». Ou sinon, c'est le nom de l'enseignant qui a une signification particulière au Québec et l'enseignant se fait ridiculiser par son nom.

« Il y avait aussi des enseignants qui avaient des noms particuliers puis quand on regarde, au Québec ce mot-là veut dire telle chose alors que... et là ils se faisaient ridiculiser par leur nom. C'est arrivé à l'occasion, à chaque année ça nous arrive, c'est assez fréquent » (Directeur 4).

Le directeur 4 parle aussi des problématiques liées à la vision que quelques enseignants d'ailleurs ont par rapport à la relation enseignant-élève. Selon cette vision, les élèves devraient être « subalternes » aux enseignants.

« C'est sûr que l'enseignant qui arrive, qui est nouvel enseignant au Québec, a ses attentes face à qu'est-ce qu'une classe. L'enseignant est le maître et les élèves sont péjorativement les subalternes (...) Mais ce n'est pas toujours le cas » (Directeur 4).

Le deuxième type de pratique de cette dimension englobe celles (comme des rencontres en groupe) mises en place dans le but de construire et de renforcer les valeurs partagées au sein de l'école, telles que le respect de la diversité ethnoculturelle et religieuse, notamment le port du voile (directeur 4). Le troisième type consiste en un groupe de pratiques (comme l'encadrement ou l'application de sanctions) qui sont adoptées pour combattre les préjugés et les actions

discriminatoires dans l'école (les quatre directions) et le quatrième groupe regroupe des pratiques qui ont été choisies dans l'optique de promouvoir l'harmonie dans l'établissement d'enseignement (comme des conversations, des rencontres individuelles, des interventions judicieuses, mentionnées par les quatre directions).

Nous avons considéré que les quatre types de pratiques rejoignent les principes de l'éducation inter/multiculturelle mentionnés auparavant (ceux qui priorisent le combat contre les préjugés, le respect de la diversité, une coexistence harmonieuse et l'enrichissement mutuel des porteurs de différentes cultures).

4.1.5.4. Les rapports entre enseignants et parents

Dans les quatre entrevues, nous avons identifié des pratiques adoptées pour favoriser la construction de relations harmonieuses entre les enseignants et les familles immigrantes (directrice 1, directeur 3 et directeur 4) et/ou de milieux défavorisés (directrice 2), comme la réalisation d'événements sociaux (directeur 4) et des rencontres (directions 1, 2 et 4), surtout en petits groupes (directeur 3), basées sur l'écoute (directeur 4) et le respect des différences (directions 1, 2 et 3). Des attitudes positives (directrice 1) et la sensibilité des enseignants envers les parents, spécialement ceux en condition d'immigration et de défavorisation socio-économique (directeur 3), sont des priorités bien identifiées par les directions interrogées. Le but principal s'avère de diminuer les préjugés de l'équipe-école par rapport aux familles immigrantes, qui dans quelques écoles étudiées, sont alimentés par des enjeux tels que le manque de stabilité professionnelle et d'habitat, des défis liés à l'obtention de l'équivalence de leurs diplômes (déqualification professionnelle), etc...

Si d'une part, il y a des directions qui travaillent pour diminuer les préjugés des enseignants envers les parents immigrants et/ou en condition socioéconomique défavorisée (directions 2 et 3), d'autres directions interviennent dans le sens opposé, c'est-à-dire qu'elles travaillent pour diminuer les préjugés des parents envers les enseignants immigrants. C'est le cas, par exemple, du directeur 4 qui a adopté quelques pratiques (de « rééducation des parents ») pour changer la perception des parents et diminuer leurs préjugés par rapports aux enseignants issus de

l'immigration ou de groupes racisés. Ce directeur nous rapporte que c'est déjà arrivé que des parents ont proféré des propos du type « le Christ de Ben Laden, il faut qu'il change son attitude! » ou « l'Ostie d'Arabe ».

De plus, la communauté de ce quartier semble être un plus fermée à la diversité ethnoculturelle, ce qui peut favoriser la manifestation de racisme, explique le même directeur.

« C'est sûr que notre milieu à nous [le nom de la région] qui est plutôt fermé sur lui-même, moins ouvert sur le monde et qui a des perceptions qui s'imbibe de ce que les médias vont rapporter sur ce que c'est la communauté arabe notamment. Le racisme est peut-être assez présent aussi, peut-être que notre communauté est vite à juger d'un enseignant de par sa nationalité » (Directeur 4).

Ainsi, son équipe a eu « beaucoup à manager ». D'abord, « il y a une éducation de la part du parent à faire », raisonne le directeur. Voici ce qu'il répète aux parents : « écoutez Monsieur, Madame, on va rester respectueux. Monsieur a un nom, Madame a un nom ». Face à la description de la problématique, le directeur analyse la situation et cherche des solutions. Le directeur affirme qu'il adopte des stratégies apparentées dans une situation similaire concernant un enseignant qui n'est pas immigrant.

Ce directeur nous rapporte qu'il croit beaucoup dans le pouvoir du lien affectif. Il mentionne des cas où les relations entre les parents et les enseignants issus de l'immigration sont harmonieuses et à son avis, c'est dû à la construction du lien affectif, dès le départ.

« Il y a des enseignants qui sont adulés, ceux qui sont ici depuis des années. Puisque les parents les ont eus et ils sont heureux de les avoir eus et c'est des enseignants... on a deux Haïtiens. Les parents vont les voir dans les rencontres de parents 'comment ça va?' et tout ça. Mais je sais ce qui a dû être gagnant c'est que le lien affectif a été créé, c'est ça qui a dû se faire dès le départ. Une fois que c'est gagné, le reste va suivre, c'est sûr » (Directeur 4).

Le directeur 4 a travaillé également pour améliorer la réputation de l'école et changer la perception des parents quant à la présence ou pas de criminalité et de violence dans

l'environnement scolaire. Pour cela, en premier lieu, il a fait un sondage auprès des parents pour identifier leurs inquiétudes et, en deuxième lieu, il a rédigé des bulletins de communication pour diffuser des informations positives par rapport au comportement des élèves.

Toujours dans l'optique de changer la perception des parents, la directrice 1 nous parle de la pratique de réalisation de visites à domicile. Ce type de stratégie a été utilisé dans le cas où certains élèves d'origine indienne et roms avaient des problèmes d'assiduité. L'équipe de direction est allée voir les parents à la maison pour montrer une ouverture au dialogue et parler de l'importance d'envoyer ces jeunes à l'école.

« On est déjà allés nous-même, moi et mon directeur adjoint dans les appartements où on savait que les Roms vivaient pour les rencontrer et donner rendez-vous à des parents. Quand on dit lien avec les parents, celui-là on l'a fait comme ça (...). On est allé dire deux fois dans les deux buildings, dans les deux appartements pour en rencontrer puis y en a trois, quatre qu'on a pu rencontrer et dire 'si vous ne voulez pas vous déplacer à l'école, parce que l'école c'est l'institution, c'est la police'. C'est la perception qui est complètement différente. Et on en avait eu un peu de violence, entre Rom et non-Roms (...) ou entre eux et beaucoup de vols. C'est dans mon devis, un peu plus de vols à l'époque, on avait traité ça, beaucoup, beaucoup. On avait travaillé très fort. » (Directrice 1)

La directrice 2 parle de l'importance de répondre aux besoins fondamentaux tels que l'alimentation et la sécurité. Dans les cas où il y a un clivage de valeurs entre la famille et l'école, ou dans les cas où les familles sont dans une situation socio-économique très défavorable, les activités de soutien (directrice 2) et les activités parascolaires (directrices 1 et 2) peuvent aussi être considérées comme des mesures qui favorisent les relations harmonieuses entre l'école et la famille. Selon les directions, ce type de service aide à la diminution du clivage de valeurs et augmente et contribue au développement du sentiment d'appartenance des familles à l'école et à la société d'accueil.

Dans cette sous-dimension de la gestion scolaire (les rapports entre les enseignants et les parents), nous avons identifié deux grands groupes de pratiques : (a) celles dont l'objectif peut

être associé à certaines propositions de l'éducation inclusive et (b) des initiatives qui répondent davantage aux principes de l'éducation inter/multiculturelle.

Dans le premier groupe, nous avons inclus les pratiques adoptées pour impliquer les parents dans la vie scolaire des élèves (notamment ceux qui sont à risque de décrochage scolaire) et pour sensibiliser les enseignants aux enjeux liés à l'immigration (tels que le choc culturel, les défis socioéconomiques, le manque de stabilité de l'habitat, etc.).

Nous avons considéré que ces deux objectifs (impliquer les parents dans la vie scolaire des élèves et sensibiliser les enseignants aux enjeux liés à l'immigration) reflètent les propositions de l'éducation inclusive liées au combat contre l'exclusion et à la mobilisation des enseignants autour des motifs de l'exclusion (tels que les réalités familiales, les parcours migratoires, les facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels, socio-économiques, etc.) et enfin à la priorité donnée aux pratiques qui répondent aux besoins particuliers des élèves et qui favorisent l'égalité des chances.

Dans le deuxième groupe, nous avons inclus les pratiques (telles que la réalisation d'événements sociaux, la sensibilisation menée auprès des parents, la réalisation d'activités parascolaires), qui répondent davantage au modèle de l'éducation inter/multiculturelle, notamment en ce qui concerne la construction de relations harmonieuses, le respect des différences, la diminution de préjugés et le développement du sentiment d'appartenance chez les familles immigrantes.

Tableau 9 – Analyse des pratiques de la dimension des rapports intergroupes selon les modèles d'éducation à la diversité

	Description des pratiques	Objectif ou valeur de base	Modèle d'éducation à la diversité associé
Les rapports entre les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - L'offre d'activités parascolaires diversifiées - La réalisation d'événements sociaux - L'organisation d'activités de conférences - Des activités animées par des anciens élèves - Le travail sur le curriculum formel - La réalisation de festivals 	<p>Favoriser le respect de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.</p> <p>Contribuer au développement du sentiment d'appartenance chez les élèves immigrants.</p> <p>Construire un climat de collaboration à l'école.</p> <p>Promouvoir des rapports harmonieux et un climat de collaboration à l'école.</p>	Éducation inter/multiculturelle
	<ul style="list-style-type: none"> - L'élaboration d'une Charte du respect 	Prendre en considération toutes formes de diversité (culturelle, linguistique, de genre, d'orientation sexuelle, etc.)	Éducation inclusive
	<ul style="list-style-type: none"> - Le développement d'analyses statistiques des données de l'école pour planifier et ajuster les pratiques éducatives - Le développement de programmes différenciés pour diminuer les inégalités scolaires 	Combattre les inégalités scolaires liées aux rapports intergroupes et aux rapports de genre.	Éducation inclusive
Les rapports entre les enseignants	L'encadrement des enseignants afin de promouvoir le respect des valeurs, des principes et des croyances religieuses des collègues.	<p>Contribuer au développement du sentiment d'appartenance chez les enseignants.</p> <p>Respecter les différences ethnoculturelles, linguistiques et religieuses</p> <p>Favoriser un bon climat de travail et des relations de collaboration entre les enseignants</p>	Éducation inter/multiculturelle
Les rapports entre élèves et enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontres individuelles ou en groupe; - Conversation, dialogue, écoute; - Accompagnement d'un conseiller pédagogique; 	Construire et renforcer des valeurs démocratiques	Éducation inter/multiculturelle

	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir le courage d'intervenir rapidement; - Agir de façon judicieuse; - Appliquer des sanctions, au besoin. 	<p>Combattre les préjugés et les actions discriminatoires au sein de l'école.</p> <p>Prioriser l'harmonie dans l'école.</p>	Éducation inter/multiculturelle
Les rapports entre enseignants et parents	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des sondages auprès des parents - Diffuser des informations positives à propos des réussites des élèves, de la qualité des activités éducatives et des pratiques gagnantes dans la gestion de l'école - Réaliser des visites à domicile, au besoin - Offrir des activités de soutien pour les élèves et pour les parents - Encourager les enseignants à avoir des attitudes positives vers les parents. 	<p>Impliquer les parents dans la vie scolaire des élèves</p> <p>Sensibiliser les enseignants autour des différents motifs d'exclusion (tels que la défavorisation socio-économique et la discrimination).</p>	Éducation inclusive
	<ul style="list-style-type: none"> - La réalisation d'événements sociaux - Des rencontres en petits groupes basées sur l'écoute - Rééducation des parents qui ont des préjugés vers les enseignants issus de l'immigration. - Offrir des activités parascolaires pour les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la construction des relations harmonieuses entre l'école et les familles immigrantes - Développer des attitudes positives et la capacité de respecter les différences chez les enseignants et chez les parents. - Diminuer les préjugés de l'équipe envers les familles immigrantes. - Travailler sur le clivage de valeurs entre les familles immigrantes et l'école. - Contribuer au développement du sentiment d'appartenance chez les familles immigrantes. 	Éducation inter/multiculturelle

Après avoir exposé les résultats de notre analyse en fonction des modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle pour chacune des cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique, nous présentons maintenant une synthèse des résultats obtenus pour chacun des modèles d'éducation à la diversité identifiés.

4.2. Synthèse de résultats

Cette section du chapitre expose une synthèse des pratiques selon les deux modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle qui sont présents dans nos résultats : l'éducation inclusive et

l'éducation inter/multiculturelle. Le modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique et le modèle d'éducation antiraciste n'ont pas été relevés dans nos résultats.

4.2.1. Les pratiques de direction œuvrant en milieu pluriethnique associées au modèle de l'éducation inclusive

Le modèle le plus présent parmi les pratiques répertoriées est celui de l'éducation inclusive, surtout en ce qui concerne les pratiques qui visent à identifier les besoins particuliers des élèves et à conduire les enseignants à adopter des pratiques éducatives qui répondent au mieux à ces besoins. Dans ce modèle, nous avons également inclus les pratiques qui visaient à augmenter l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, à augmenter les taux de réussite et à favoriser le succès scolaire de tous les élèves (ceux qui sont identifiés à risque, ceux qui ont été identifiés avec des difficultés d'apprentissage et/ou avec un trouble de comportement ainsi que les jeunes des classes d'accueil et ceux qui sont dans le secteur régulier). Dans l'approche de l'éducation inclusive, nous avons également inséré les initiatives qui cherchaient à promouvoir la réalisation du potentiel de tous les élèves, à augmenter l'égalité d'accès, de traitement, de résultats et d'acquis pour tous les élèves. Pour conclure, nous avons associé à ce modèle les pratiques mises en place afin de sensibiliser et de former les enseignants aux motifs qui génèrent des formes de marginalisation et d'exclusion.

Dans cette optique, nous avons identifié dans la dimension du pouvoir des pratiques mises en place dans le but d'influencer les acteurs scolaires à adopter des pratiques qui viendront mieux répondre aux besoins des élèves. Ainsi, des rencontres individuelles, des conversations et un encadrement pourraient être mis en place au nom d'un objectif majeur, qui selon notre analyse, est lié au modèle de l'éducation inclusive.

Toutes les pratiques classées dans la dimension administrative ont été considérées comme correspondantes aux objectifs de ce modèle d'éducation à la diversité. Ainsi, des initiatives implantées pour chercher des ressources financières et matérielles à l'extérieur de l'école (comme la construction de partenariats et les demandes de subventions); d'autres adoptées pour favoriser la participation des acteurs scolaires dans la gestion des ressources financières et

matérielles (comme des sondages, l'observation des pratiques et le dialogue) et celles choisies pour mieux distribuer les ressources à l'école (comme l'analyse de résultats, l'évaluation de la qualité des services, la concertation avec les parents) gravitaient autour des deux objectifs majeurs : (a) identifier les besoins des élèves et impliquer les enseignants dans la gestion de ressources pour mieux répondre à ces besoins; (b) augmenter les taux de réussite des élèves. Pour cette raison, nous avons établi le lien avec le modèle d'éducation inclusive.

Dans la dimension de la gestion de ressources humaines, moins de pratiques ont été associées à ce modèle d'éducation à la diversité. Nous avons quand même détecté des actions basées sur la priorité accordée au succès scolaire des élèves, telles que la planification de la formation continue des enseignants pour favoriser, entre autres, la construction d'une vision partagée en ce qui a trait au plan de réussite et au projet éducatif de l'école.

À l'intérieur de la dimension éducative et de ses sous-dimensions, plusieurs initiatives ont été associées au modèle d'éducation inclusive. Dans les services de soutien, la grande majorité des pratiques (comme celles liées aux pratiques d'évaluation et de classement, au soutien linguistique et aux activités sociales) visaient à faciliter l'intégration et à favoriser la réussite des élèves des classes d'accueil. En ce qui concerne l'adaptation scolaire et les formations préparatoires au travail, toutes les pratiques ont été associées à ce modèle d'éducation à la diversité. Le classement par niveau de maturité, la différenciation pédagogique, l'offre des services avec une équipe multidisciplinaire, l'aide aux devoirs, le programme fille-mères sont autant d'exemples de pratiques basées sur une perspective d'égalité des chances et qui visent à augmenter les taux de réussite de tous les élèves.

Au sujet des programmes spécifiques, nous avons aussi identifié des pratiques inclusives, telle que le processus de sélection basée sur l'intérêt (ce qui permet le développement du potentiel de l'élève). Des stratégies qui visaient à favoriser la réussite des élèves du secteur régulier (comme par exemple l'encadrement des élèves à partir de l'analyse des absences et des notes ou l'attribution de conseillers pédagogiques en fonction des difficultés vécues dans certains groupes) ont également été associées au modèle d'éducation inclusive.

Pour ce qui est des actions dirigées envers les parents, nous avons recensé celles qui visaient à augmenter leur participation dans la vie scolaire de leurs enfants (telles que des stratégies de communication orale et écrite, la communication plurilingue, les rencontres de discussion à propos du plan d'intervention, du classement et de l'orientation de l'élève jugé à risque et l'offre de dons aux familles en condition de défavorisation socio-économique). D'autres pratiques visaient plutôt à sensibiliser les enseignants aux enjeux spécifiques de l'expérience d'immigration (tels que les parcours migratoires, les facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socio-économiques) qui peuvent créer des inégalités scolaires et générer de la marginalisation ou de l'exclusion.

Pour finir, les pratiques dirigées vers la communauté ont également été associées à ce modèle. En effet, nous avons considéré que les initiatives qui cherchent à améliorer la réputation de l'école auprès des parents et de la communauté correspondent au principe de l'éducation inclusive qui préconise le combat contre tout type de marginalisation et d'exclusion. Selon les directions interrogées, cette mauvaise réputation de l'institution serait susceptible de générer, entre autres, des préjugés et la marginalisation des jeunes de la communauté scolaire.

La dernière dimension (celle de la gestion de rapports intergroupes) contient seulement une petite portion de pratiques qui rejoignent ce modèle d'éducation à la diversité. Concernant les rapports entre les parents et les enseignants, il y avait des visites à domicile et des activités de soutien pour les parents (comme la francisation) qui visaient également à faciliter leur intégration à la société d'accueil, ce qui correspond aussi au principe de l'éducation inclusive, notamment celle du combat contre la marginalisation et l'exclusion. Les programmes différenciés qui favorisent les rapports de genre (tels que le programme d'éducation à la sexualité) et qui contribuent à la réussite scolaire des filles-mères, ont été considérés comme proches de ce modèle également. Selon notre analyse, ces programmes rejoignent les principes de l'éducation inclusive, en ce qui concerne le combat contre les inégalités scolaires liées aux rapports de genre (souvent en interaction avec les rapport ethnoculturels).

4.2.2. Les pratiques de direction œuvrant en milieu pluriethnique associées au modèle de l'éducation inter/multiculturelle

Concernant le deuxième modèle le plus présent dans notre analyse, nous avons identifié des pratiques qui ont été associées au modèle d'éducation interculturelle dans quatre des cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique (la dimension du pouvoir, la dimension de la gestion des ressources humaines, la dimension éducative et la dimension de la gestion de rapports intergroupes). La dimension administrative s'est révélée être la seule dimension où nous n'avons pas identifié de pratiques qui pourraient être associées à ce modèle. En effet, après avoir complété notre analyse, nous sommes arrivés au constat que les pratiques répertoriées qui étaient associées à l'éducation inter/multiculturelle visaient à construire et à maintenir un bon climat à l'école et à augmenter la confiance mutuelle entre les acteurs scolaires (élèves, parents, enseignants). Ces pratiques favorisaient les échanges et les pratiques de collaboration entre les élèves, les membres du personnel et les parents. La construction de relations d'harmonie et de respect à l'école, ainsi que le développement du sentiment d'appartenance chez les élèves, dans les familles ainsi que chez les enseignants étaient aussi priorisées par les actions répertoriées. En conclusion, nous avons recensé des pratiques qui visaient à mobiliser l'équipe autour d'attitudes positives envers les élèves et leurs familles, à combattre les préjugés et à diminuer le clivage des valeurs entre l'école et les familles.

Ainsi, conformément à la description présentée dans les sections précédentes, nous avons identifié dans la dimension du pouvoir des initiatives mises en place pour faciliter la participation des acteurs scolaires à certains aspects de la gestion d'établissement d'enseignement (telles que des pratiques de consultation, de concertation, de sondages, de focus group) dont les objectifs ultimes correspondaient à ceux décrits ci-dessus. Nous avons associé ces pratiques au modèle d'éducation inter/multiculturelle.

Dans la dimension de la gestion de ressources humaines, un grand nombre de pratiques répondaient au modèle d'éducation inter/multiculturel, soit : les formations continues, l'accompagnement professionnel, la mobilisation. Ces pratiques ont été adoptées pour favoriser

le travail en collaboration et le bon climat dans les écoles, ce qui rejoint le principe de l'éducation inter/multiculturelle qui souligne l'importance de la construction des rapports intergroupes harmonieux dans le milieu scolaire (entre les membres du personnel)

Dans la dimension éducative, seule une petite partie des pratiques ont été considérées proches du modèle d'éducation inter/multiculturelle. Parmi les initiatives liées aux services de soutien, nous avons identifié des actions implantées pour favoriser les échanges entre les élèves d'accueil et ceux du secteur régulier (telles que l'organisation des sorties en groupe, les événements sociaux, l'embauche d'un agent de liaison pour réaliser des activités d'intégration pour les familles immigrantes). D'autres pratiques visaient à favoriser le développement du sentiment d'appartenance chez les familles récemment arrivées (telles que des rencontres animées par des intervenants communautaires scolaires) ou à travailler sur la déconstruction des préjugés des enseignants envers les familles immigrantes (comme des activités de formation des enseignants autour de la déconstruction des préjugés envers ces familles).

Concernant la dimension de la gestion de rapports intergroupes, nous avons associé au modèle d'éducation inter/multiculturelle plusieurs pratiques mises en place pour gérer les rapports entre les élèves, les enseignants, et les parents. Au niveau de la gestion des rapports entre les élèves, nous avons aussi identifié des pratiques contribuant au développement du respect des différences chez les élèves de la société d'accueil et également du sentiment d'appartenance chez les élèves immigrants (comme, par exemple, la réalisation des activités parascolaires en arts animées par d'anciens élèves et le travail sur le curriculum formel, notamment dans les cours d'histoire du Québec, d'arts et d'éthique et culture religieuse). Au niveau des rapports entre les enseignants, nous avons identifié des pratiques liées à l'encadrement des enseignants afin de valoriser le respect des valeurs, les principes et les croyances religieuses des collègues. Au niveau des rapports entre les enseignants et les élèves, ce sont surtout des pratiques qui visent à combattre les préjugés, ainsi que des actions qui priorisent l'harmonie à l'école. Des stratégies choisies pour construire et renforcer des valeurs de respect entre enseignants et élèves ont été aussi associées à ce modèle. En conclusion, au niveau des rapports entre les élèves et les parents, nous avons identifié des pratiques liées à ce modèle d'éducation à la diversité qui priorisaient également la construction des relations harmonieuses à l'école (à travers les activités

parascolaires), la diminution des préjugés (à travers la rééducation des enseignants et des parents), l'intensification du sentiment d'appartenance chez les familles immigrantes (à travers des événements sociaux), mais aussi la diminution du clivage de valeurs et le développement d'attitudes positives chez les membres du personnel envers les familles récemment arrivées.

Le prochain chapitre est composé de trois parties. La première partie présente une interprétation des résultats présentés ci-dessus. La deuxième partie discute de l'absence de pratiques liées au modèle d'éducation à la citoyenneté et au modèle de l'éducation antiraciste. Et la troisième partie présente des résultats inattendus (lié au rapport à la diversité linguistique) qui englobent les pratiques des directions étudiées qui n'ont pas été incluses dans la section des résultats parce qu'elles ne pouvaient pas être associées aux modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse qui composent notre cadre théorique.

Chapitre 5 : Discussion et interprétation des résultats

Chapitre 5 Interprétation et discussion des résultats

L'objectif de cette étude exploratoire était de repérer des pratiques de directions œuvrant dans les milieux pluriethniques dans cinq dimensions de la gestion scolaire et d'élaborer des hypothèses relatives aux modèles d'éducation à la diversité qui pourraient être associés à de telles pratiques, en se basant sur le cadre théorique présenté dans le chapitre 2 (l'éducation inter/multiculturelle; l'éducation à la citoyenneté démocratique; l'éducation antiraciste et l'éducation inclusive). Dans un premier temps, l'analyse des données nous a permis de repérer un éventail de pratiques de directions œuvrant en milieu pluriethnique dans les différentes dimensions de la gestion scolaire (la dimension du pouvoir, la dimension administrative, la dimension de la gestion des ressources humaines, la dimension éducative et la dimension de la gestion des rapports intergroupes). Dans un deuxième temps, le cadre théorique nous a permis d'élaborer des hypothèses relatives aux modèles d'éducation à la diversité qui pourraient être associés aux pratiques repérées dans chacune des dimensions de la gestion scolaire.

Dans ce chapitre, nous allons discuter et interpréter cet éventail de pratiques repérées en nous basant notamment sur notre cadre théorique (présenté au chapitre 2) et sur notre revue de la littérature présentée dans le chapitre 1 (voir la section 1.6) composée d'études qui cherchaient à examiner les compétences, les motivations, les objectifs ou les valeurs à la base des pratiques des directions œuvrant en milieux pluriethniques dans différents contextes nationaux. Notre discussion portera sur les éléments suivants. Premièrement, nous discuterons des pratiques repérées dans les données recueillies et les modèles d'éducation à la diversité qui y sont associés, en présentant les différences et les similitudes en comparaison aux pratiques recensées dans notre revue de la littérature et dans notre cadre théorique. Deuxièmement, nous développerons une discussion sur les modèles d'éducation à la diversité qui sont présents dans notre cadre théorique et dans notre revue de la littérature, mais qui sont absents dans nos résultats. Troisièmement, nous présenterons quelques pratiques qui faisaient partie des données recueillies (sur le rapport à la diversité linguistique) et qui ne sont pas décrites dans la section des résultats en fonction des limites constatées dans notre cadre théorique.

5.1. Un modèle mixte d'éducation à la diversité ethnoculturelle

Dans cette portion du chapitre, notre discussion portera sur l'éventail de pratiques repérées et analysées dans le chapitre précédent, en présentant les différences et similitudes en comparaison aux pratiques recensées dans notre revue de la littérature et dans notre cadre théorique. Tout d'abord, souvenons-nous que dans la section des résultats, nous avons montré que deux modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle étaient prédominants dans les pratiques de gestion recensées : l'approche de l'éducation inclusive et celle de l'éducation inter/multiculturelle.

5.1.1. Le modèle inter/multiculturel : *diriger pour l'harmonie*

Autant dans notre recherche que dans la revue de la littérature et dans notre cadre théorique, les pratiques considérées à l'intérieur du modèle de l'éducation inter/multiculturelle cherchaient à construire un climat de confiance mutuelle entre les acteurs scolaires – soit les élèves, les parents et les enseignants – où les échanges et les pratiques de collaboration sont présents de façon continue dans le quotidien scolaire. Les initiatives qui favorisent le développement du sentiment d'appartenance chez les élèves, les parents et les nouveaux enseignants à l'école doivent être priorisées. Les attitudes positives des uns envers les autres sont encouragées, ainsi que les actions pour combattre les préjugés et pour contrer les conflits de valeurs. En résumé, la construction des rapports harmonieux à l'école est l'axe central de ce modèle d'éducation à la diversité.

Dans notre recherche, nous avons identifié des pratiques associées à ce modèle dans quatre des cinq dimensions de la gestion scolaire (la dimension du pouvoir, la dimension de la gestion des ressources humaines, la dimension éducative et la dimension de la gestion de rapports intergroupes). Pour la revue de la littérature et pour notre cadre théorique, nous avons repéré des pratiques qui rejoignent nos résultats, telles que l'organisation d'événements sociaux ouverts à la communauté, dans le but de favoriser les échanges interculturels (comme par exemple des fêtes, des spectacles et des foires). La sensibilisation de la communauté à la présence et à la valorisation de la diversité était présente autant dans notre recension que dans

nos résultats. La pratique de renforcement d'un lien étroit entre l'équipe-école, les élèves et les parents rejoint aussi les initiatives que nous avons recensées dans nos entrevues.

Soulignons que dans notre étude, le modèle d'éducation inter/multiculturelle est associé à une majorité des pratiques dans la dimension de la gestion des rapports intergroupes. Dans cette optique, nous constatons que les efforts que la Commission scolaire, le ministère de l'Éducation, et le Conseil supérieur de l'éducation (2010) ont mis dans l'élaboration de politiques éducatives et de recommandations visant l'intégration des élèves issus de l'immigration ont apporté des résultats. Selon Potvin et Carr (2008), ces politiques et recommandations s'inscrivent en grande partie dans le courant de l'éducation interculturelle et touchent l'ensemble des dimensions de la vie scolaire. De plus, ce n'est pas nouveau que cette approche ait marqué l'évolution du champ de l'éducation relative à la diversité ethnoculturelle et les pratiques d'enseignement au Canada et au Québec (Mc Andrew, 2001 citée par Potvin et Larochelle-Audet, 2016). En conclusion, notre étude permet d'affirmer que ce modèle marque non seulement les pratiques d'enseignement mais aussi les pratiques de gestion en milieu pluriethnique dans la région de Montréal. Toutefois, les données recueillies n'ont pas présenté de pratiques de planification de formation continue pour les enseignants dans le but développer chez eux les compétences liées à la communication interculturelle, à la médiation culturelle, ou à la pédagogie interculturelle. Ce genre de pratiques a été noté dans notre recension des écrits, ainsi que dans le modèle hypothétique des composantes et des indicateurs visés de la compétence interculturelle développé par Gélinas-Proulx (2017) – connaissances pour soutenir les enseignants. Selon ce modèle hypothétique, les directions doivent posséder, entre autres, des connaissances sur les différentes cultures et sur les théories dans le domaine de l'interculturel.

5.1.2. Le modèle d'éducation inclusive : *diriger pour améliorer les résultats et augmenter les taux de réussite des élèves*

Le fait d'identifier les besoins particuliers des élèves et de conduire les enseignants à adopter des pratiques éducatives qui répondent davantage à ces besoins sont des exemples de pratiques de gestion que notre étude a identifiées et associées au modèle d'éducation inclusive. Parmi les propositions de ce modèle, nous trouvons une orientation de base qui préconise la nécessité de

créer à l'école des conditions favorables à la réussite et au succès scolaire de tous les élèves (en incluant toute forme de diversité).

En ce sens, les pratiques repérées dans notre étude qui favorisaient l'égalité des chances et la réalisation du plein potentiel des élèves ont été classées à l'intérieur de ce modèle. Dans notre revue de la littérature et dans notre cadre théorique, nous avons identifié des pratiques qui correspondaient à celles que nous avons recensées. Dans les trois cas (notre étude, la revue de la littérature et le cadre théorique), la grande majorité des pratiques associées au modèle de l'éducation inclusive appartiennent à la dimension éducative de la gestion scolaire, soient l'adaptation institutionnelle afin d'adopter de nouvelles méthodes d'enseignement, d'évaluation et de classement, ainsi que des matériels pédagogiques adaptés à mieux répondre aux besoins éducatifs de l'ensemble des élèves.

Nous avons noté que l'approche inclusive marque fortement la dimension éducative de la gestion scolaire, surtout dans l'aspect de l'adaptation des pratiques et des structures institutionnelles visant à augmenter les taux de réussite et de succès éducatif de tous les élèves. Cette grande préoccupation qui concerne les résultats rejoint en quelque sorte les orientations proposées dans le Guide « Plan d'engagement vers la réussite – Gestion axée sur les résultats¹⁴ : pilotage du système d'éducation » (MEES, 2018).

Le modèle d'éducation inclusive défini au Chapitre 2 selon Potvin *et al.* (2015) préconise aussi la coresponsabilisation des acteurs scolaires sur le plan éducatif, centré sur la réussite de tous. Toutefois, les directions n'ont pas mentionné explicitement le nom de cette approche éducative dans les entretiens. Au contraire, la gestion axée sur les résultats – qui fait partie de la formation et des prescriptions du ministère – a été mentionnée de manière centrale par les directions lors des entretiens. De plus, dans le référentiel de compétences qui guide les pratiques des directions d'école, il y a un langage managérial prépondérant qui renforce l'importance des résultats plus que les stratégies d'équité et d'inclusion (Larochelle-Audet *et al.*, 2018). Cela nous incite à nous

¹⁴ La gestion axée sur les résultats en éducation a été introduite en 2002, mais des modifications ont été apportées en 2008 et en 2016 par la sanction du projet de loi no. 105 (2016) qui implique le Ministère, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement dans l'engagement vers la réussite de tous.

poser la question à savoir si l'éducation inclusive identifiée dans les pratiques des directions ne seraient pas en fait une approche mixte, influencée aussi par des valeurs et des objectifs d'un autre modèle, plus proche du modèle managérial de la gestion axée sur les résultats¹⁵ (Bauer et Akkari, 2015).

Finalement, les résultats ont montré chez les directions étudiées une combinaison du modèle interculturel/multiculturel (dominant dans la dimension des rapports intergroupes) et du modèle inclusif (plus présent dans la dimension éducative). Cela nous incite à signaler comme résultat de recherche la dominance d'un modèle mixte de gestion scolaire qui serait à la fois interculturel et inclusif : *diriger pour l'harmonie, pour améliorer les résultats et pour augmenter la réussite des élèves*.

Dans la suite de ce chapitre, nous développons une discussion à propos des modèles d'éducation à la diversité qui sont absents dans nos résultats.

5.2. L'absence de pratiques liées au modèle d'éducation à la citoyenneté et à l'éducation antiraciste

5.2.1. Le modèle d'éducation à la citoyenneté

Le modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique vise le développement du vivre-ensemble à travers la promotion des droits humains, des droits de l'enfant et des valeurs démocratiques. Ce modèle priorise la formation des jeunes citoyens engagés, s'appuyant sur les concepts de civilité et de civisme politique.

Dans notre revue de littérature, plusieurs pratiques ont été recensées en lien avec cette approche éducative, dans toutes les dimensions de la gestion scolaire. Dans la dimension du pouvoir, on retrouve des pratiques qui visent à engager les acteurs scolaires dans la résolution des problèmes,

¹⁵ L'approche managériale est orientée vers des résultats mesurables et le contrôle des coûts (Bauer et Akkari, 2015).

à développer chez eux la capacité de participer activement à la gestion scolaire et à agir politiquement dans l'école et dans la société. Dans la dimension de la gestion des ressources humaines se situe la pratique de munir l'enseignant (à travers des formations continues) de méthodes, d'outils et de références afin de s'informer et de construire une pratique politique autour des sujets importants pour la collectivité. Cependant, c'est dans la dimension éducative que nous voyons plus fréquemment les pratiques qui répondent à ce modèle éducatif, surtout dans la création et dans la modification des programmes et des disciplines, dans le but de développer chez les élèves l'engagement citoyen et le sens de l'activisme politique (comme dans les cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, par exemple).

Nous avons identifié quelques pratiques qui, initialement, selon notre revue de la littérature et notre cadre théorique, pourraient être associées au modèle d'éducation à la citoyenneté (comme le travail sur le cours d'histoire et l'élaboration de la Charte du respect, par exemple). Toutefois, en regardant de plus près l'intention des directions lors de la mise en œuvre des pratiques, nous avons identifié quelques pistes qui nous ont orienté vers d'autres modèles d'éducation à la diversité. Ainsi, le travail sur le curriculum formel (qui touchait notamment les cours d'histoire, d'arts et d'éthique et culture religieuse) a été davantage associé au modèle d'éducation inter/multiculturelle, tandis que l'élaboration de la Charte du respect a été classée à l'intérieur du modèle d'éducation inclusive dû à son intention de promouvoir le respect envers toutes formes de diversité (ethnoculturelle, de genre, de classe sociale, d'aptitudes, etc.).

En conclusion, ce résultat indique que les pratiques autour de l'éducation à la citoyenneté est peu développé, selon le contenu des entretiens menés avec les quatre directions de notre corpus.

5.2.1. Le modèle d'éducation antiraciste

Tout comme les pratiques associées à l'approche de l'éducation à la citoyenneté démocratique, les pratiques liées au modèle d'éducation antiraciste étaient également absentes dans les résultats de notre recherche. L'approche antiraciste, telle que définie dans le cadre théorique à partir des travaux de Potvin *et al.* (2015), est le seul modèle essentiellement préoccupé par les rapports de domination et par la transformation des facteurs systémiques. Les pratiques liées à

ce modèle cherchent à développer un esprit critique au regard des mécanismes de production des inégalités, des privilèges de groupes dominants et de la marginalisation des connaissances produites par des groupes opprimés. Ce modèle rejoint les travaux sur le leadership transformatif (Shields, 2010) et le leadership de justice sociale (Archambault et Harnois, 2010), qui se concentrent sur les notions de justice sociale et d'équité pour promouvoir la liberté individuelle associée à la responsabilité sociale (Shields, 2010). Dans le modèle hypothétique à propos de la compétence interculturelle pour les directions d'école, nous voyons aussi le besoin de développer chez les directions des connaissances sur des théories dans le domaine de la justice sociale et les habiletés pour combattre la discrimination (Gélinas-Proulx, 2017).

Dans notre revue de la littérature, nous avons identifié une série de pratiques associées à l'approche antiraciste. Dans la dimension éducative se situent des pratiques de décolonisation du curriculum et de valorisation des connaissances produites par des groupes racisés (Frawley et Fasoli, 2012 ; Robertson et Miller, 2007). Dans la dimension administrative, nous trouvons par exemple l'acquisition de matériels et d'artefacts culturels produits par des groupes opprimés, dans le but de développer chez les élèves appartenant à ces groupes le sentiment d'appartenance et de fierté. Dans la dimension de rapports intergroupes, se situent l'organisation et la réalisation de conférences, les débats et les discussions dans le but d'aborder les questions de privilèges et de domination de certains groupes sociaux et culturels. Pour conclure, dans la dimension de la gestion des ressources humaines, nous avons identifié des initiatives mises en place pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants issus des groupes ethnoculturels distincts, dans le but d'augmenter la représentativité de ces groupes à l'école, de même que des pratiques liées à la formation des enseignants, dans le but de remettre en question la méritocratie et l'aveuglement face au racisme.

L'absence de pratiques de gestion inspirées par cette approche éducative renforce les contributions de Potvin et Carr (2008) à propos de la faible présence du modèle d'éducation antiraciste dans les politiques et dans les pratiques éducatives au Québec. Ces auteurs ont constaté qu'il existe des résistances à l'implantation de l'éducation antiraciste chez le personnel scolaire aux niveaux primaire et secondaire. Ce refus peut être lié, entre autres, au manque de formation des enseignants à ce sujet et à la faible représentation des membres des minorités dans

le personnel scolaire. De plus, l'approche antiraciste est généralement perçue comme source de confrontation, conflictuelle ou culpabilisante pour les membres du groupe majoritaire. Ainsi, les auteurs ont conclu qu'une approche uniquement antiraciste peut ne pas être jugée stratégique ou attirante.

En effet, nous avons identifié quelques études dont les résultats renforcent le constat concernant le manque de formation des directions d'école à propos de cette approche (liée aux propositions d'équité et de justice sociale). Selon Ouellet (2010), la formation initiale au Québec n'inclut pas de cours obligatoire sur le leadership en contexte pluriethnique, bien que des cours optionnels soient parfois offerts dans certaines universités. Dans son étude de cas multiples sur l'exercice du leadership transformatif par les directions de trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais, Rodrigue (2014) affirme qu'à l'exception du cours de séminaire en administration scolaire intitulé « Diriger une école en milieu défavorisé » (un cours optionnel à la formation des directions d'école), nous ne trouvons pas dans les programmes de DESS en administration scolaire offerts au Québec de cours qui couvrent la thématique du leadership de justice sociale. Dans une recherche-action/formation sur le leadership transformatif en milieu pluriethnique montréalais (Magnan *et al.*, à paraître), certaines directions interrogées ont affirmé qu'elles avaient besoin d'acquérir davantage de savoirs sur le leadership en milieu pluriethnique puisque la formation initiale et continue s'avère lacunaire selon elles sur ce plan. Elles ont souligné également le besoin d'être soutenues par les politiques de leur commission scolaire et par le ministère de l'Éducation afin de pouvoir se sentir davantage légitimes en tant que leaders transformatifs.

Le rapport du groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité affirme que les thèmes tels que l'équité, l'inclusion et la justice sociale en éducation et dans la société sont des sujets peu traités dans la formation des directions (Larochelle-Audet *et al.*, 2018). De plus, ce rapport présente une analyse de la place que détient la diversité sociale (dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale) au sein des référentiels de compétences de directions d'établissement. Cela, dans le but de proposer un nouveau modèle de compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale à l'égard de toutes les personnes. Le groupe a constaté que, dans le référentiel du Québec (MELS,

2008), les compétences relatives à l'équité, l'inclusion et la justice sociale sont peu nombreuses. En effet, un langage managérial transparaît de ce référentiel, renvoyant aux principes et visées de performativité de la nouvelle gestion publique, orientée vers des résultats mesurables et le contrôle de coûts. Ainsi, ce rapport a mis en évidence les limites du référentiel de compétences professionnelles pour la gestion d'un établissement d'enseignement quant aux visées éducatives et sociétales d'équité. Pour cette raison, le groupe de travail propose l'élaboration d'un nouveau modèle de compétence pour guider la formation, la supervision, l'accompagnement et l'évaluation de la pratique de directions d'établissement d'enseignement. Ce modèle propose une compétence indissociable d'une vision de leader scolaire engageant les directions vers un idéal, soit l'instauration dans l'établissement d'un milieu de vie équitable, juste, inclusif des identités et des expériences individuelles et collectives des personnes et agissant face aux inégalités sociales de manière à assurer la réussite éducative et l'épanouissement de tous et de contribuer à la pleine participation et à la redistribution équitable des biens et des ressources dans la société québécoise. Pour conclure, le rapport interpelle les décideurs ayant des responsabilités dans la formation, l'accompagnement, la supervision et l'évaluation des pratiques de directions et le ministère de l'Éducation et d'Enseignement supérieur (MEES). Ainsi, conclut le rapport, les directions se sentiront davantage soutenues dans le développement de cette compétence et aussi dans l'accompagnement de leur personnel et de leur milieu dans cette démarche. Ce mémoire vient soutenir les conclusions de ce rapport, en indiquant que davantage de formations à la gestion de la diversité devraient être développées et offertes aux directions.

5.3. Des résultats inattendus

Dans cette portion du chapitre, nous présenterons quelques pratiques des directions étudiées qui n'ont pas été incluses dans la section des résultats. Selon notre analyse, de telles pratiques ne pourraient pas être associées aux modèles d'éducation à la diversité qui composaient notre cadre théorique. En effet, d'une part, nous avons identifié certains extraits qui peuvent être considérés comme des manifestations de stéréotypes. Et d'autre part, des manifestations influencées par une idéologie linguistique relative à un « monolinguisme assimilationniste » sont soulevées.

5.3.1. Des manifestations de stéréotypes

Des stéréotypes sont « des images simplifiées et figées d'un groupe, qui attribuent certaines caractéristiques et habitudes à ce groupe à partir de généralisations qui camouflent les disparités ou les particularités à l'intérieur d'un groupe » (Potvin et Pilote, 2016, p. 80). Ils reposent sur des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, comme par exemple des traits de personnalité, ou les comportements d'un groupe de personnes. Un stéréotype est un processus cognitif de catégorisation qui attribue certaines caractéristiques et habitudes à un groupe donné, ce qui réduit sa complexité identitaire et qui rend sa différence plus intelligible.

Dans les entretiens, en parlant des élèves de l'adaptation scolaire, la directrice 1 nous révèle certains défis concernant les élèves qui viennent d'une région en particulier (nous ne nommerons pas cette région pour des raisons de confidentialité), nombreux dans le secteur d'adaptation scolaire de son école. Toutefois, selon notre analyse, il semble que son discours manifeste certains stéréotypes et jugements qui peuvent nuire à l'intégration et à la scolarisation de ces élèves. À son avis, ces jeunes ne sont pas contents d'être obligés d'aller à l'école en français. Selon la directrice, quand ces élèves arrivent, ils ne sont pas très scolarisés. Selon sa perception, l'école n'est pas importante dans ce pays. « J'en ai déjà eu vingt [...] de ce pays puis j'en ai peut-être diplômé un », raconte-t-elle. La directrice explique qu'en général, les familles sont monoparentales et ce sont des mères qui sont les seules responsables des enfants. De plus, il est possible que dans une même famille, il y ait trois enfants de trois pères différents. En conclusion, elle suggère que c'est un contexte de détresse économique qui peut nuire à la réussite éducative de ces élèves au Québec.

En premier lieu, nous avons identifié dans cette partie de l'entretien, que la directrice attribue certaines caractéristiques et habitudes à deux groupes de personnes (les élèves et les mères venus de ce pays). En deuxième lieu, il est possible de détecter quelques généralisations, dans la mesure où la directrice parle des élèves et des mères venus de ce pays sans prendre en considération les particularités à l'intérieur de cette population. En troisième lieu, elle rapporte des croyances concernant les comportements de ces deux groupes de personnes.

Dans le contexte éducatif, les stéréotypes peuvent avoir une influence involontaire sur les jugements ou les évaluations des acteurs scolaires. Effectivement, la catégorisation affecte davantage les groupes minorisés qui ont un statut de moindre pouvoir, comme les personnes de sexe féminin, ou handicapées, ou homosexuelles, ou encore issues des minorités ethnoculturelles. Le regard catégorisant du groupe majoritaire tend à enfermer les membres de groupes minoritaires dans une différence irréductible vue comme une caractéristique de leur identité naturelle. C'est ce qu'on appelle l'essentialisation, qui peut s'accompagner de racisme, sexisme, ou classisme (Magnan *et al.*, 2016).

Une fois que la catégorie est construite et assignée à une personne, elle enferme cette personne dans cette catégorie et il devient difficile de voir cette personne autrement. C'est pourquoi il est important de développer un sens critique face à ce processus générateur d'inégalités, des processus qui se manifestent également dans l'institution scolaire (Potvin et Pilote, 2016).

5.3.2. Le rapport à la gestion de la diversité linguistique

Concernant la gestion de la diversité linguistique à l'école, nous avons identifié deux types principaux de pratiques. D'une part, il y a des écoles où la politique linguistique adoptée interdit complètement la communication dans une autre langue que le français (directeur 3). D'autre part, il y a des écoles où les acteurs scolaires peuvent se parler entre eux dans leur langue d'origine, sauf s'il y a d'autres professionnels ou élèves qui ne comprennent pas la langue et qui sont dans le même local (directrice 1). Il leur est alors, dans ce cas, demandé de parler en français. Cependant, de manière générale, les directions ayant participé à la recherche nous ont relaté prioriser la communication en français (parmi les élèves et les membres du personnel), non seulement dans les salles de classe, mais aussi dans les espaces communs de l'école, tels que les corridors, la cafétéria, les casiers et la cour d'école. Même dans les classes d'accueil, les approches plurilingues demeurent une initiative « souhaitée ». Selon les directions, les approches plurilingues sont davantage déployées dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires.

Une compréhension des contextes sociohistorique et linguistique du Québec peut nous donner quelques pistes d'interprétation relatives à ce résultat de recherche. En effet, le Québec constitue une majorité linguistique fragile au sein du Canada (Mc Andrew, 2010 citée par Armand 2016). Dans le but de préserver la langue française, en 1977, le Gouvernement du Québec promulgue la Loi 101 – Charte de la langue française – qui établit le français comme langue de l'enseignement public, sous réserve des exceptions prévues à cet effet (Gouvernement du Québec, 1977). En ce sens, l'anglais et d'autres langues sont donc perçus comme un frein à l'affirmation du français, déclarée langue commune dans la vie publique. Ainsi, les études démontrent que la prise en compte de la diversité linguistique reste relative dans les écoles québécoises (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 cités par Armand, 2016).

En ce qui concerne les pratiques des enseignants, les recherches ont signalé que ceux-ci ne sont pas toujours prêts à inviter les langues des élèves en classe et à faire le lien entre les familles et l'école, ou ne se sentent pas légitimés à le faire. De plus, les programmes ont rarement des politiques adaptées à la réalité pluriethnique et plurilingue et prônent parfois exclusivement une norme monolingue en milieu scolaire (Armand, 2016).

Dans cette optique, les résultats de notre étude nous permettent d'inférer que la même problématique existe au niveau des pratiques des quatre directions d'école interrogées. Celles-ci ne sont pas prêtes à inviter les langues des enseignants et des élèves dans l'école. Nous notons quelques initiatives ponctuelles où la diversité linguistique est mise à profit, par exemple, dans les situations où les enseignants aident les directions à communiquer oralement avec les parents immigrants allophones, à titre d'interprètes. Cependant, en termes de projet institutionnel, on ne note aucun autre modèle d'éducation à la diversité (interculturel, inclusif ou antiraciste) ou d'approche plurilingue dans les pratiques liées à la gestion de la diversité linguistique à l'école.

En milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille, différente de celle de l'école, peut se traduire par une insécurité linguistique, un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi et des difficultés à transférer les acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Armand, 2016). Encore une fois, certains constats peuvent être adaptés au niveau de la gestion scolaire et l'impact négatif qu'une approche

assimilationniste¹⁶ peut avoir sur les sentiments, la motivation et la performance des membres du personnel.

Ainsi, dans une perspective d'éducation inclusive, il est souhaitable de mettre en place une approche équilibrée qui soutienne la mise en œuvre d'approches plurilingues et le respect de la diversité linguistique. En effet, si d'une part il est recommandé que les directions d'écoles de milieu pluriethnique du Québec soient capables d'adopter des pratiques qui légitiment les langues d'origine des acteurs scolaires bilingues ou plurilingues, ainsi que l'ouverture à la diversité linguistique chez tous les élèves et les membres du personnel, d'autre part, il est souhaitable aussi que ces mêmes directions soient en mesure de défendre, de manière équilibrée, la vitalité et la pérennité de la langue française. Pour le faire, les directions du Québec pourraient s'inspirer des pratiques du milieu francophone minoritaire qui est confronté également à cet enjeu social (Landry et Gélinas-Proulx, 2018).

Dans la section suivante, nous présentons nos conclusions générales.

¹⁶ Cette approche vise la disparition de la diversité linguistique au profit d'une homogénéisation linguistique qui met en premier plan soit une *lingua franca* à visée de communication internationale, soit la langue dominante d'un état-nation. Cette idéologie traduit une forme de linguicisme passif dans la mesure où l'accent est mis uniquement sur les programmes d'enseignement de la langue dominante, qui constitue une langue seconde pour plusieurs élèves. Dans cette approche, les langues maternelles sont présentées comme des obstacles à l'apprentissage de la langue de l'école. Les enfants ne sont pas nécessairement punis s'ils la parlent, mais ils sont fortement incités à parler exclusivement la langue de l'école. L'école réussit sa mission quand l'enfant bilingue ne peut plus ou ne souhaite plus parler sa ou ses langues maternelles.

Conclusion

Conclusions générales

L'objectif général de cette étude qualitative et exploratoire était d'analyser les pratiques autorapportées de quatre directions d'écoles secondaires œuvrant en milieu pluriethnique à Montréal. Menée à partir de données secondaires, notre recherche a analysé les entretiens menés auprès de quatre directions d'écoles secondaires publiques qui ont été choisies intentionnellement selon le taux élevé d'élèves issus de l'immigration, le taux élevé de diplomation et la cote élevée de défavorisation. De plus, les quatre directions étaient réputées pour être « engagées » et « efficaces » selon leur commission scolaire.

Cette étude cherchait à répondre à deux objectifs de recherche : (1) Repérer des pratiques de directions œuvrant en milieux pluriethniques et les catégoriser selon cinq dimensions de la gestion scolaire spécifiques de ce type de milieu; (2) Élaborer des hypothèses sur les modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle qui pourraient être associés à de telles pratiques dans chacune des dimensions de la gestion scolaire.

Les cinq dimensions de la gestion scolaire (la dimension du pouvoir, la dimension administrative, la dimension de la gestion de ressources humaines, la dimension éducative et la dimension de la gestion des rapports intergroupes) ont été inspirées de chercheurs s'inscrivant dans deux champs de l'administration. Le domaine de l'administration des organisations a nourri la définition de la dimension du pouvoir, tandis que le domaine de l'administration scolaire a nourri la définition des dimensions éducative, administrative et de la gestion des ressources humaines. La cinquième dimension, soit celle de la gestion des rapports intergroupes, a émergé de la revue de la littérature sur les compétences, les motivations, les objectifs et les valeurs à la base des pratiques des directions œuvrant dans les milieux pluriethniques dans différents contextes nationaux.

Les quatre modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle qui composent notre cadre théorique (l'approche inter/multiculturelle, l'éducation à la citoyenneté, la perspective de l'éducation antiraciste et l'approche inclusive) sont issus du champ des rapports ethniques en éducation. En effet, ce cadre théorique s'inspire largement de la recension élaborée par Potvin

et al. (2015), qui visait à bonifier la formation initiale des enseignants à l'égard de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en éducation. Dans notre recherche, ce cadre a été révisé et adapté à l'exercice professionnel des directions d'école en milieu pluriethnique.

De manière générale, les résultats contribuent à l'avancement des connaissances sur les pratiques de directions œuvrant en milieux pluriethniques sur le plan de la description des pratiques des différentes dimensions de la gestion scolaire et sur le plan de la réflexion concernant les modèles d'éducation à la diversité qui peuvent être à la base de telles pratiques.

Tout d'abord, cette étude a permis de répertorier et de décrire des pratiques de directions d'école œuvrant en milieux pluriethniques, ce qui n'avait pas été fait auparavant dans les études recensées au Québec. En ce sens, nous sommes arrivées à quelques conclusions qui seront résumées dans les paragraphes suivants:

Première conclusion :

Les pratiques rapportées par les directions participantes qui ont été décrites dans le chapitre 4 présentent un éventail de possibilités d'actions, de stratégies et d'initiatives mises en place dans un contexte scolaire de diversité ethnoculturelle. En faisant l'exercice de catégorisation des pratiques selon les cinq dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique, nous avons constaté que plusieurs pratiques peuvent appartenir à deux dimensions simultanément ou plus. Cette constatation nous permet d'affirmer que même si pour les finalités de recherche nous avons tenté de décomposer la gestion scolaire et de fixer les différentes composantes à l'intérieur de dimensions distinctes et mutuellement exclusives, dans le quotidien professionnel cette gestion est effectivement dynamique. Nous pouvons établir que les dimensions de la gestion sont imbriquées les unes avec les autres et qu'il y a certaines pratiques qui appartiennent à plusieurs dimensions.

Deuxième conclusion :

Cette étude a permis d'élaborer des hypothèses concernant les modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle qui pourraient être à la base de telles pratiques. Nous sommes arrivées à deux modèles prédominants : l'éducation inclusive et l'éducation inter/multiculturelle.

En ce qui se rapporte aux pratiques associées au modèle d'éducation inclusive, nous avons constaté que nos résultats rejoignent en grande partie la littérature, c'est-à-dire que la majorité des pratiques sont classées à l'intérieur de la dimension éducative. De même, la gestion axée sur les résultats semble avoir une influence sur les pratiques de directions interrogées. Dans cette optique, nous avons observé que l'éducation inclusive identifiée dans les pratiques des directions visaient principalement à *améliorer les résultats et augmenter les taux de réussite des élèves*.

En ce qui a trait aux pratiques associées au modèle inter/multiculturel, les résultats de notre étude rejoignent fortement les pratiques décrites dans la littérature et dans le cadre théorique. Nous avons noté également que, dans notre étude, la grande majorité des pratiques associées à ce modèle (inter/multiculturel) se trouvent dans la dimension de la gestion de rapports intergroupes. Il s'avère que les politiques interculturelles (développées par le Ministère de l'Éducation, par le CSÉ et par la commission scolaire) semblent avoir eu une grande influence sur la pratique des directions et sur les projets éducatifs, surtout en ce qui concerne la socialisation des élèves (*gérer pour l'harmonie, vivre ensemble en français*). Toutefois, certaines pratiques identifiées dans la littérature n'étaient pas présentes dans nos résultats, telle que favoriser la formation continue des enseignants dans le but de développer chez eux les compétences liées à la communication et à la médiation interculturelle.

En ce sens, la deuxième conclusion de notre étude indique que les directions ont développé un modèle mixte de gestion scolaire en milieu pluriethnique : *diriger pour l'harmonie, pour améliorer les résultats et pour augmenter les taux de réussite des élèves*.

Troisième conclusion :

Il n'a pas été possible d'identifier des pratiques associées aux modèles d'éducation à la citoyenneté démocratique et au modèle d'éducation antiraciste. L'éducation à la citoyenneté concerne davantage la formation de jeunes citoyens engagés, surtout à travers le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Dans notre étude, le contenu des cours a peu été abordé. En effet, les pratiques de directions identifiées qui ont été classées dans la dimension éducative nous ont seulement permis d'aborder certains contenus de cours indirectement, ce qui peut expliquer l'absence de ces pratiques autorapportées dans les entrevues.

En ce qui concerne le modèle antiraciste, le manque de formation (initiale ou continue), de politiques et de référentiels de compétences abordant l'éducation antiraciste pourraient expliquer en partie l'absence de ce modèle dans les pratiques recensées par notre étude. Dans la littérature scientifique internationale, plusieurs chercheurs ont souligné le problème de l'invisibilité des discriminations, en particulier raciales, dans le système d'éducation (Potvin *et al.*, 2015). Au Québec, la littérature montre que les intervenants des milieux entrevoient le racisme comme un phénomène du passé (l'esclavage, le nazisme) et une réalité d'ailleurs : « Selon eux, les discriminations relèvent de comportements individuels. Ils traitent donc ces problématiques comme une déviance ou une pathologie de quelques individus et non pas comme un ensemble de processus sociologiques découlant des rapports de pouvoir » (Potvin et Pilote, 2016, p. 93). Pour les intervenants, « Ces questions paraissent généralement non urgentes, marginales et plus importantes ailleurs qu'au Québec »; « Ils n'abordent pas le racisme comme un phénomène systémique, mais plutôt comme des dérapages épisodiques, fondés sur la haine et la violence, comme dans le cas Charlie Hebdo » (Potvin et Pilote, 2016, p. 93). D'où l'importance de développer des activités d'accompagnement et de formation de directions d'école dans le but de démystifier les préjugés autour de ce modèle, ainsi que de développer des politiques scolaires pour influencer les directions à guider leurs équipes vers une pratique de lutte aux discriminations et de lutte pour la justice sociale.

Quelques limites de la recherche et pistes à développer

Dans le chapitre 3, nous avons décrit quelques limites méthodologiques relatives à cette recherche. Puis, après avoir terminé l'analyse des données, nous avons également soulevé quelques limites concernant notre cadre théorique. Deux niveaux de difficulté méritent d'être soulevés :

(a) Le fait que nous ayons choisi d'utiliser des modèles d'éducation à la diversité ethnoculturelle élaborés à partir des pratiques des enseignants pour analyser des pratiques de directions d'école nous a obligé à adapter les modèles pour réaliser l'analyse des pratiques de directions et ce, dans les cinq différentes dimensions de la gestion scolaire en milieu pluriethnique. De plus, le fait que les quatre courants théoriques sur la diversité en éducation partagent un certain nombre de préoccupations communes (surtout les grandes valeurs démocratiques modernes : respect du pluralisme, et de droits de la personne; promotion de l'égalité de chances et de l'équité; valorisation du cadre démocratique; prise en compte et valorisation des différences), nous a obligé à guider notre analyse à partir des différences entre les modèles (ce qui a été présenté en détails dans le chapitre 2). Néanmoins, l'exercice d'élaboration des hypothèses a été complexe et pour cela, au niveau méthodologique, il serait intéressant de corroborer les analyses auprès des directions afin de clarifier certaines intentions qui pourraient être à la base des pratiques.

(b) Nous avons identifié des pratiques qui ne pouvaient pas être associées aux modèles que nous avons choisis. De plus, nous avons constaté que pour chaque dimension de la gestion scolaire, il aurait pu être possible de développer des analyses plus approfondies, en analysant les données à partir d'un cadre théorique plus spécifique à des dimensions spécifiques. Par exemple, concernant la gestion de la diversité linguistique (sous-dimension de la gestion des rapports intergroupes), il aurait pu être intéressant de développer des analyses plus approfondies à partir de la sociolinguistique critique et du concept d'idéologies linguistiques. Au niveau de la dimension du pouvoir, un cadre théorique composé des différents styles de leadership aurait pu nous permettre d'approfondir les analyses. Ainsi, l'utilisation d'autres cadres théoriques pourrait être pertinent dans des recherches subséquentes. Par ailleurs, il convient de rappeler

que notre étude se voulait exploratoire. Dans ce sens, notre cadre théorique nous a permis d'élaborer des hypothèses à partir des modèles d'éducation à la diversité.

Finalement, peu d'études empiriques évaluent les changements observables dans les milieux scolaires pluriethniques en lien avec les pratiques de directions scolaires. C'est dans cette perspective que nous croyons que d'autres études devront être menées afin de répondre aux objectifs suivants :

- Identifier ou développer d'autres modèles d'éducation à la diversité et de gestion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse qui pourraient être à la base des pratiques des directions œuvrant en milieux pluriethniques, selon les différentes dimensions de la gestion scolaire;
- Décrire de manière plus approfondie l'impact des pratiques des directions sur les valeurs, les perceptions et les pratiques des acteurs scolaires (l'équipe, les élèves et leurs familles) autant issus des groupes ethnoculturels diversifiés que de la société d'accueil;
- Comprendre en profondeur les raisons pour lesquelles les modèles d'éducation antiraciste et d'éducation à la citoyenneté sont peu présents dans les discours et pratiques des directions œuvrant en milieux pluriethniques et développer des stratégies de formation continue et d'accompagnement professionnel afin qu'un plus grand nombre de directions d'école puissent développer l'autoréflexion et l'ouverture nécessaire pour mettre en œuvre des initiatives associées à ces modèles, notamment des initiatives liées à l'approche antiraciste;
- Repérer des pratiques de gestion scolaire en milieu pluriethnique, cette fois-ci dans des écoles dirigées par des directions issues non seulement de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, mais aussi de groupes opprimés et racisés;
- Comparer des résultats avec des études développées dans d'autres régions du monde, notamment dans les pays considérés sous-développés;

- Diffuser des modèles théoriques et des connaissances scientifiques produites par des chercheurs issus de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, ainsi que des groupes opprimés et racisés.

Finalement, nous désirons que cette recherche puisse inspirer les étudiants et les étudiantes de premier, de deuxième et de troisième cycle à mener des recherches qui leur permettront de contribuer à la construction d'une société plus juste et plus équitable.

Nous espérons que les résultats présentés dans ce mémoire pourront contribuer à l'élaboration des formations pour les directions d'école et des politiques éducatives puisque les directions ont besoin d'un appui institutionnel et politique pour faire la différence.

*« Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble »
(Freire, 1974)*

Références

- Abdullah, J. B. et Kassim, J. (2012). Promoting learning environment among the Islamic school principals in the state of Pahang, *Malaysia Multicultural Education and Technology Journal* 6(2), 100-105.
- Adalbjarnardottir, S. et Runasdottir, E. M. (2006). A Leader's Experiences of Intercultural Education in an Elementary School: Changes and Challenges. *Theory Into Practice*, 45(2), 177-186. doi : 10.1207/s15430421tip4502_10
- Andersen, C. F et Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285-299. doi :10.1080/14675986.2011.617422
- Arcand, S., Tisserant, P. et Leymaire, S. (2013). La double fonction de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri- Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 63-79). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Archambault, J. et Garon, R. (2013). How Principals Exercise Transformative Leadership in Urban Schools in Disadvantaged Areas in Montreal, Canada. *International Studies in Education Administration*, 41(2), 49-66.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'école de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieu défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : les perceptions des directions d'école de leur travail. *Revue canadienne d'éducation*, 35(1), 3-21.
- Armand F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue: place aux pratiques innovantes!, *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique* (p. 79-98). Anjou : Fidès Éducation.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 44-64.

- Banks, J. A. (2004). « Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice ». Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2e éd.) (p. 3-29). San Francisco : Jossey-Bass
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4e éd.). Toronto, ON : Pearson / Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education : Theory and practice* (7e éd.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The multi-ethnic context, *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191. doi : 10.1080/01425690220137701
- Bouchamma, Y., (2009). (dir.) *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Levis : Les Éditions de la Francophonie, 194 p.
- Bouchamma, Y., (2015). (dir.) *L'école et l'immigration. Défis et pratiques gagnantes*. Levis : Les Éditions de la Francophonie, 200 p.
- Bouchamma, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, et J. Larochelle-Audet (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 128-133). Anjou : Fides Éducation.
- Bouchamma, Y. et Tardif, C. (2011). Les pratiques de directions d'écoles en contexte de diversité ethnoculturelle. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.). *Familles québécoises d'origine immigrantes - Les dynamiques de l'établissement* (p.87-96). Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Boudreault, R. (2003). La dynamique des responsabilités du directeur d'établissement scolaire. Dans J-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 321-352). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Braga, L. P. et Magnan, M.-O. (2015). *Pratiques de directions en milieu scolaire pluriethnique : un projet pilote sur l'île de Montréal*. Rapport de recherche, Montréal: Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Document repéré à <http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2016/02/Rapport-BRAGA-MAGNAN-2015.pdf>
- Brassard, A. (1996). Approches à la gestion de la diversité dans les établissements d'enseignement. Dans M. A. Hily et M. L. Lefebvre (dir.), *Identités collectives et altérité* (p. 315-333). Montréal, Canada : L'Harmattan.

- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.) *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats* (p. 141-156). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.maroy.2013.01.0141.
- Collerette, P. (1991). *Pouvoir, Leadership et Autorité dans les organisations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Dans le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (2008-2010). Gouvernement du Québec. Document récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Cornet, A. et Warland, P. (2008). *La gestion de la diversité des ressources humaines dans les entreprises et organisations*. Liège : Édition de l'Université de Liège.
- Cox, T. H. (1991). *Cultural Diversity in Organization: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Berret-Koeller.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay – Lac-Saint-Jean (CRÉPAS) (2017). *ABC de la persévérance : Déterminants*. Document repéré à http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_definitions
- Commission Scolaire de Montréal (CSDM) (2006). *Politique interculturelle de la commission scolaire de Montréal*. Document repéré à http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Politique_interculturelle1.pdf
- Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) (1999). *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté*. Document repéré à <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/Politiques.aspx>
- Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) (2003). *Politique culturelle pour les établissements de la CSMB*. Document repéré à <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/Politiques.aspx>
- Dei G. S. et Calliste A. M. (2008) *Power, knowledge and anti-racism education a critical reader*. Halifax N.-É. : Fernwood.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). *Le devis de recherche qualitative*. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ducharme, D. et Eid, P. (2005). *La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste : la rupture est-elle consommée?* L'Observatoire de la génétique (24 - septembre-novembre), Document repéré à http://www.omics-ethics.org/observatoire/cadrages/cadr2005/c_no2024_2005/c_no2024_2005_2002.html
- Eid, P. (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal*. Montréal, Québec: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Document repéré à http://www.cdpdj.qc.ca/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf
- Frawley, J. et Fasoli, L. (2012). Working together: intercultural leadership capabilities for both-ways education, *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 32(4), 309-320. doi : 10.1080/13632434.2012.708328.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Seabury.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*. Paris, France : Maspero.
- Garon, R. et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique* (155), 21-23.
- Gélinas-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (thèse de doctorat). Université d'Ottawa, Ontario, Canada. Base RUOR, <http://www.ruor.uottawa.ca/fr/handle/10393/30655>
- Gélinas-Proulx, A.; Isabelle, C., Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73-88.
- Gélinas-Proulx, A. Labelle, J. et Jacquin, P. (2017). Compétence interculturelle : adaptation d'un Modèle initial pour les directions d'établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 119–152. <https://doi.org/10.7202/1043028ar>.
- Guimont, G. (2009). *La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : les faits saillants*. Document repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/guimont_22_3.pdf

- Goddard, J. T. et Hart, A. C. (2007) School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management : Formerly School Organisation*, 27(1), 7-20.
- Gouvernement du Québec (1977). *La politique québécoise de la langue française*, Québec, Éditeur officiel.
- Hajisoteriou, C. (2012) Listening to the winds of change: school leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education : Theory and Practice*, 15(3), 311-329. doi : 10.1080/13603124.2011.605473
- Heimberg, C. (2007). *Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Dans *Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives*. Genève.
- Henze, R., Katz, A., Norte, E., et Sather, S. (2001). *Leading for diversity: How school leaders can improve interethnic relations* (Educational Practice Report No. 7). Santa Cruz: CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Hawe, P. et Potvin, L. (2009). What is population health intervention research? *Canadian Journal of Public Health*, 100(1), p. I-8 – I-14.
- Inglis, C. (2008). *Planning for Cultural Diversity*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2013). *Le bilan démographique du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec. Document repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2013.pdf>
- Lacroix, M.-É. et Potvin, P. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Document repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l%E2%80%99integration-a-l%E2%80%99inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d%E2%80%99adaptation-et-d%E2%80%99apprentissage-version-integrale/>
- Landry, J-S. et Gélinas-Proulx, A. (2018). Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Éducation et francophonie* 46(1), 100-121.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans Langlois, L. et Lapointe, L. (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 37-48). Montréal : Chenelière.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*, Rapport soumis à la direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE) – UQAM.

- Leeman, Y. (2007) School leadership and equity: Dutch experiences, *School Leadership and Management : Formerly School Organisation*, 27(1), 51-63.
- Lopez, M. C. (2008) School management in multicultural contexts. *International Journal of Leadership in Education : Theory and Practice*, 11(1), 63-82.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603120701308439>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Braga, L. P., et Armand, F. (2018), Leadership inclusif en contexte pluriethnique montréalais. Dans F. Kanouté et J. Charrette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois. Pratiquer le vivre-ensemble* (p. 91-111). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charette, J. et J. Larochelle-Audet (accepté), *Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais*, Éducation et francophonie.
- Magnan M., Pilote A., Vidal M., et Collins T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 110-127). Anjou : Fidès Éducation.
- Magno, C. et Schiff, M. (2010). Culturally responsive leadership: best practice in integrating immigrant students, *Intercultural Education*, 21(1), 87-91. doi : 10.1080/14675981003666274
- Mahieu, P. et Clycq, N. (2006) School Leadership and equity: the case of Antwerp – a report on good practices in three primary schools, *School Leadership and Management : Formerly School Organisation*, 27(1), 35-49. doi : 10.1080/13632430601092354
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*. 121, 7–25. doi : <http://dx.doi.org/10.7202/1019209ar>
- Mc Andrew, M. et al. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- McGlynn, C. (2009). Integrating education : Parekhian multiculturalism and good practice, *Intercultural Education*, 20(4), 299-310. doi : 10.1080/14675980903351938
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS) (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (MÉES) (2018). *Guide 3 - Plan d'engagement vers la réussite « Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation »*. Document repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_3_GAR_PlanEngagementReussite_Edition.pdf
- OECD et United Nations/DESA (2013). *Les migrations internationales en chiffres*. Document repéré à <https://www.oecd.org/fr/els/mig/les-migrations-internationales-en-chiffres.pdf>
- OECD (2016), *Perspectives des migrations internationales 2016*, OECD Publishing, Paris. doi : http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-fr
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris : UNESCO
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture (2008). *Putting human rights into practice – the role of education*. (Rapport No ED/BAS/RVE/2008/RP/2). Paris : UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture (2009). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage : Synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. Paris : UNESCO. Document repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525F.pdf>
- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. Éducation et sociétés. *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 33(1), 185-202. doi : 10.3917/es.033.0185
- Potvin, M. et Carr, P. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*. 26(1), 197-216.

- Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2010). L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. Dans G. Thésée, N. Carignan et P. Carr (dir.) *Les faces cachées de l'interculturelle : de la rencontre des porteurs de cultures*, (p. 163-183) Paris : L'Harmattan.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M-È., Kingué-Longuélé, G. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Document repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 110-127). Anjou : Fidès Éducation.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique* (p. 79-98). Anjou : Fidès Éducation.
- QUÉBEC. *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 2016, 19 p.
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Robertson, J. et Miller, T. (2007). School leadership and equity: the case of New Zealand. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 27(1), 7-20.
- Rodrigue, S. (2014) *Études de cas multiples sur l'exercice d'un leadership transformatif par les directions dans trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Document repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12064>
- Toussant, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 357 p.
- Toussant, P et Fortin, R. (1997). *Gérer la diversité en éducation*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Shields, C. (2010). Transformative leadership: Working for Equity in Diverse Context. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. doi : <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Statistique Canada (2016). *L'immigration permanente et temporaire au Canada de 2012 à 2014*. Document repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-209-x/2016001/article/14615-fra.pdf>

Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2e édition. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Zembylas, M. et Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183. doi : 10.1080/13603120903386969.

Annexe A: Guide d'entretien

Directions d'école œuvrant en milieu pluriethnique : (Entretien individuel semi-dirigé)

I. La mise en contexte

I.1) Présentation de la direction

- Pouvez-vous nous résumer votre cheminement d'études et les étapes de votre carrière avant d'accéder à ce poste que vous occupez maintenant ?
- Est-ce que vous avez choisi de travailler dans une école en milieu pluriethnique ?
 - Si oui, pour quels motifs ?
 - Si non, comment avez-vous composé avec cette nouvelle réalité ?

I.2) Présentation du milieu scolaire

- Comment décririez-vous votre équipe-école ?
- Comment décririez-vous vos élèves ?
- Comment décririez-vous les parents de vos élèves ?

II. Les pratiques

II.a) Les spécificités du travail de direction dans une école en milieu pluriethnique

Questions plus générales :

- Comment décririez-vous vos pratiques comme direction en milieu pluriethnique ?
- Diriger une école en milieu pluriethnique exige-t-elle des compétences particulières ? Lesquelles ? En quoi se distinguent-elles de celles exigées par la gestion d'une école non pluriethnique ?
 - Quels atouts devraient posséder une direction d'école en milieu pluriethnique ? Pourquoi sont-ils moins nécessaires en milieu non pluriethnique ?

Questions plus spécifiques :

1) Comment composez-vous avec les aspects administratifs suivants, prenant en considération que vous dirigez un milieu scolaire pluriethnique ?

- Gestion des ressources matérielles
- Gestion financière
- Gestion des ressources humaines
- Gestion du pouvoir

2) Comment composez-vous avec les aspects éducatifs suivants, prenant en considération que vous dirigez un milieu scolaire pluriethnique ?

- Les pratiques éducatives des enseignants et des intervenants scolaires
- Le parcours, cheminement de l'élève
- Les modèles de services offerts aux élèves allophones
- La participation des parents et des tuteurs
- Les relations avec la communauté

3) Comment composez-vous avec les relations interculturelles dans votre école ?

- Relations entre les élèves
- Relations entre les enseignants et les élèves
- Relations entre les enseignants
- Etc.

II.b) Les pratiques

- Je vous propose de prendre le temps d'évoquer un moment de votre pratique où vous auriez mis en œuvre une pratique de gestion, que vous avez jugée significative, sur un enjeu spécifique du milieu pluriethnique et que vous avez rencontré à l'école.
- Pourriez-vous me dire comment cela s'est déroulé ? (Par quoi avez-vous commencé ? Comment avez-vous su qu'un enjeu spécifique au milieu pluriethnique se posait ? Qu'avez-vous fait ensuite ?)
- Avez-vous repéré d'autres épisodes liés spécifiquement à des enjeux du milieu pluriethnique ? Pouvez-vous en commenter un autre ?

III. Clôture

Merci beaucoup Monsieur / Madame pour votre participation à notre recherche.

Pour finir, quels sont les éléments de satisfaction liés à votre travail de direction en milieu pluriethnique ? Les éléments d'insatisfactions ou de défis à relever ?

Et, si vous aviez un ou des conseils à donner à une nouvelle direction, quels seraient-ils ?

Annexe B : Formulaire de consentement

Titre de la recherche : Les pratiques des directions scolaires en milieu pluriethnique : un projet pilote sur l'Île de Montréal

Chercheure principale : Marie-Odile Magnan, professeure adjointe, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Assistante de recherche : Luciana Pereira Braga, étudiante à la maîtrise, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, sous la direction de la professeure adjointe Marie-Odile Magnan.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1) Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les pratiques des directions scolaires en milieu pluriethnique à Montréal.

2) Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure ou son assistante de recherche, Luciana Pereira Braga pour une entrevue individuelle semi-dirigée (questions ouvertes) d'environ 90 minutes. L'entrevue aura lieu à votre établissement d'enseignement dans un endroit et à un moment que vous choisirez. Cette entrevue portera sur votre parcours professionnel et vos pratiques. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite intégralement.

3) Confidentialité

Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seules la chercheure et l'assistante de recherche auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Les enregistrements audio seront détruits lorsque les transcriptions seront effectuées. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé et un ordinateur verrouillé situé dans le bureau de la chercheure (un bureau fermé à clé). Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. La chercheure s'assurera également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Les renseignements personnels seront détruits dans 7 ans (y compris la copie de sauvegarde incluant les renseignements personnels). Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche.

4) Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courrez pas de risques et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques des directions en milieu scolaire pluriethnique. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion réfléchir à votre expérience, de prendre un certain recul réflexif par rapport à votre propre parcours professionnel en l'exposant aux chercheurs.

5) Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple

avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis vous concernant seront détruits au moment de votre retrait.

6) Diffusion des résultats

Les participants qui désirent connaître les conclusions de la recherche sont invités à inscrire leur adresse électronique à la fin de ce document, dans la partie Consentement. Ces coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. Ainsi, nous pourrions informer ces participants par courriel lors de la publication d'articles scientifiques. Nous pourrions également leur fournir les publications sur demande.

7) Utilisation des données par d'autres études

Les données pourront être utilisées pour faire des analyses secondaires dans une autre recherche.

8) Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche et nous vous remercions d'y participer.

B) CONSENTEMENT

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et protection des informations. () oui () non

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Adresse électronique : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marie-Odile Magnan, professeure adjointe et chercheuse principale du projet, au numéro de téléphone : (514) 343-6111 poste 6158 ou à l'adresse courriel : marie-odile.magnan@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant.